

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE**

Diuliana Nadalon Pereira

**PRESSUPOSTOS FREIREANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PEDAGOGAS E PEDAGOGOS: UM OLHAR PARA TRÊS
INSTITUIÇÕES DO RIO GRANDE DO SUL**

Santa Maria, RS
2021

Diuliana Nadalon Pereira

**PRESSUPOSTOS FREIREANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS E
PEDAGOGOS: UM OLHAR PARA TRÊS INSTITUIÇÕES DO RIO GRANDE DO
SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação em Ciências**.

Orientadora: Prof.^a Dra.: Cristiane Muenchen

Santa Maria, RS
2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Pereira, Diuliana
Pressupostos freireanos na formação inicial de
pedagogas e pedagogos: um olhar para três instituições do
Rio Grande do Sul / Diuliana Pereira.- 2021.
185 p.; 30 cm

Orientadora: Cristiane Muenchen
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de
Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e
Saúde, RS, 2021

1. Paulo Freire 2. Pedagogia 3. Ensino Fundamental -
Anos Iniciais 4. Formação inicial de professores I.
Muenchen, Cristiane II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, DIULIANA PEREIRA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Diuliana Nadalon Pereira

**PRESSUPOSTOS FREIREANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS E
PEDAGOGOS: UM OLHAR PARA TRÊS INSTITUIÇÕES DO RIO GRANDE DO
SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação em Ciências**.

Aprovado em 31 de março de 2021.

Cristiane Muenchen, Dr.ª (UFSM)
(Presidente / Orientadora)

Ana Paula Solino Bastos, Dr.ª (UFAL)

Renata Hernandez Lindemann, Dr.ª (UNIPAMPA)

Giséli Duarte Bastos, Dr.ª (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, RS
2021

NUP: 23081.028837/2021-07

Prioridade: Normal

Homologação de Ata

010 - Organização e Funcionamento

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
2	Folha de Aprovação	Folha_aprovacao_Diuliana_Pereira.pdf

Assinaturas

05/04/2021 15:35:00

CRISTIANE MUENCHEN (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

02.32.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE FÍSICA - DFSC

05/04/2021 15:58:37

GISÉLI DUARTE BASTOS (Técnico em Assuntos Educacionais)

05.36.00.00.0.0 - NÚCLEO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - NIEPE

05/04/2021 17:21:42

Ana Paula Solino Bastos (Pessoa Física)

Usuário Externo (019.***.***.**) 1960

06/04/2021 09:41:03

Renata Hernandez Lindemann (Pessoa Física)

Usuário Externo (742.***.***.**) 1960

Código Verificador: 595879

Código CRC: 94c92b83

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>



DEDICATÓRIA

*A todas as mulheres e meninas que vieram antes de mim - que foram potência!
Dedicaram suas vidas, lutaram e até morreram para que nós mulheres
pudéssemos ocupar este e outros espaços.*

AGRADECIMENTOS

Esse estudo é fruto de um trabalho coletivo, feito por diversas “mãos”, por isso, manifesto minha gratidão a alguns sujeitos essenciais na construção dessa dissertação e tudo que veio antes dela – abrindo possibilidades para sua existência. Assim, agradeço...

A todas as pessoas que entrelaçaram suas histórias na minha, que se fizeram divisores de águas, me ensinando sobre este mundo – nebuloso e dolorido, mas, que, também, é bonito e tem tanta vida. Especialmente, as crianças e jovens que me ensinam a ser educadora, que me impulsionam a lutar e acreditar em novo mundo possível – mais amoroso, livre e justo!

A minha mãe – a mulher mais sensível e forte que conheço. Obrigada por ter dado a mim, as minhas irmãs e irmão, amor, gentiliza, afeto e experiências;

A Amora, minha cachorrinha (filha), que tanto amo, por ser companhia constante e calma em meio à inquietude e à ansiedade do dia a dia;

A Thayna e a Jennifer por terem sido escuta e transformação. Ao Cris, por ter sido problematização, altruísmo, coerência e utopia! Ao Junior, por ter sido paz e natureza. A Angélica por ter sido humildade e empatia. As professoras Cati, Rejane e Lu, por terem sido caminho, luz e motivação. A Keice e ao Chico, por terem sido disponibilidade e acolhida. A Thamires, por ter sido morada, aconchego, partilha, amorosidade e sonho! Sou grata a vocês por me ensinarem a existir e resistir neste mundo, por me cativarem e despertarem tantos sentimentos bonitos. É um prazer estar junto de vocês neste desafio de compreender e transformar o mundo. A vida é mais feliz quando compartilhada, obrigada por tanto!

Ao GEPECiD – grupo que me orgulho tanto de fazer parte! Grata por se fazerem família, provocação e luta. Partilhar dos mesmos sonhos e anseios que vocês, me gera esperança e coragem – fundamentais – para continuar lutando por uma educação pública e de qualidade;

Aos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, os quais foram tão receptivos e transparentes. Grata pela oportunidade de conhecer um pouco de suas trajetórias, experiências e compreensões.

Aos membros da banca, professoras Renata, Ana Paula e Giseli, por aceitarem o convite em fazer parte deste momento, pelas contribuições, reflexões, diálogos e direcionamentos;

A professora Cristiane, por ser potência e fonte de inspiração. Grata por me guiar e orientar nesta trajetória tão importante e singular! Me sinto privilegiada e feliz por ter cruzado o meu caminho com o teu, de termos construído uma dissertação coletiva e preenchida de afeto.

A CAPES, pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

RESUMO

PRESSUPOSTOS FREIREANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS E PEDAGOGOS: UM OLHAR PARA TRÊS INSTITUIÇÕES DO RIO GRANDE DO SUL

AUTORA: Diuliana Nadalon Pereira
ORIENTADORA: Cristiane Muenchen

Esta pesquisa justifica-se pela carência de estudos balizados na perspectiva freireana, no contexto dos anos iniciais, pela área de Educação em Ciências e pela necessidade de uma educação libertadora, em todos os níveis de ensino. Assim, é importante investigar como os pressupostos freireanos vêm sendo abordados e trabalhados pelos cursos de Pedagogia, de três instituições públicas, do estado do Rio Grande do Sul. Por isso, com o objetivo de identificar e caracterizar a presença dos pressupostos freireanos nos cursos de Pedagogia, presenciais e públicos, de três instituições do Rio Grande do Sul, a pesquisa investigou, inicialmente, dissertações e teses brasileiras. Nesta busca, chegou-se a vinte pesquisas, as quais nenhuma delas tinha como preposição analisar a presença freireana na Pedagogia, demonstrando o ineditismo deste estudo. Na sequência, mapearam-se as instituições públicas do Rio Grande do Sul que apresentavam cursos de Pedagogia presenciais. Essa etapa buscou investigar a presença das obras freireanas nos currículos destes cursos. As principais obras utilizadas são: *A Pedagogia da Autonomia* e *A Pedagogia do Oprimido*. Posteriormente, selecionaram-se as instituições que apresentavam um número maior de componentes curriculares, com indicações de obras freireanas, chegando-se às seguintes: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Campus São Luiz Gonzaga, Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves e a Universidade Federal de Santa Maria. Assim, foram analisados os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia selecionados, a partir de três categorias *a priori*: inacabamento, dialogicidade e transformação social. Na continuidade, foram realizadas entrevistas com professores (as) das três instituições. A análise dos dados ocorreu com base na metodologia da Análise Textual Discursiva, emergindo duas categorias: conhecimentos e práticas que balizam a utilização do referencial freireano e limitações no uso dos pressupostos freireanos. De maneira geral, identificaram-se alguns conhecimentos abordados pelos cursos, inspirados no referencial freireano, como amorosidade, criticidade, conscientização, autonomia, esperança, diálogo e problematização. Além disso, são utilizadas diversas atividades, como os círculos dialógicos, o reconhecimento da realidade, uso de temas e simulações. Os pressupostos freireanos vêm sendo abordados a partir de diversas obras, constatando-se, novamente, que as mais utilizadas são *A Pedagogia da Autonomia* e *A Pedagogia do Oprimido*. Já as principais limitações identificadas na sua abordagem, estão atreladas ao distanciamento dos conhecimentos escolares aos da realidade dos estudantes, a existência de um currículo linear que dificulta a adoção de temas, o posicionamento político de alguns professores, a produção e disseminação de *Fake News* ao entorno de Paulo Freire, o desconhecimento dos escritos do autor e a incompreensão da profundidade, complexidade e rigorosidade que exigem. A partir das discussões tecidas, percebeu-se que os conhecimentos trabalhados, a partir do referencial freireano, buscam um novo agir docente, mais coerente com a perspectiva de educação libertadora. Contudo, sinaliza-se a carência de processos de obtenção de temas geradores mais sistematizados, para que os mesmos tenham legitimidade e contribuam na apreensão da realidade vivida pelos estudantes.

Palavras-chave: Paulo Freire. Pedagogia. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

FREIREAN ASSUMPTIONS IN THE INITIAL FORMATION OF PEDAGOGUES AND PEDAGOGERS: A LOOK AT THREE INSTITUTIONS IN RIO GRANDE DO SUL

AUTHORA: Diuliana Nadalon Pereira

ADVISOR: Cristiane Muenchen

This research is justified by the lack of studies based on the Freirean perspective, in the context of the early years, in the area of Science Education and by the need for a liberating education at all levels of education. Thus, it is important to investigate how the Freirean assumptions have been approached and worked on by Pedagogy courses in three public institutions in the state of Rio Grande do Sul. In order to identify and characterize how Freirean assumptions have been addressed and worked through Pedagogy courses, in person and public, from three institutions in Rio Grande do Sul, the research initially investigated Brazilian dissertations and theses. In this search, twenty researches were found, which show that the Freirean framework has been more related to the Freirean categories, as dialogue and criticality. In addition, none of the studies had the purpose of analyzing the Freirean presence in Pedagogy courses, which demonstrates the originality of this study. Then, the public institutions of Rio Grande do Sul were mapped, which presented Pedagogy courses in person, identifying in twenty-three courses, distributed in eleven institutions. This stage sought to investigate and discuss the presence of Freire's works in the curriculum of these courses. The main works used are: *Pedagogia da Autonomia* and *Pedagogia do Oprimido*. Subsequently, institutions were selected that had a greater number of curricular components, with indications of Freirean works, reaching the following: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Campus São Luiz Gonzaga, Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves and the Universidade Federal de Santa Maria. Thus, the Pedagogical Projects of the selected Pedagogy courses were analyzed, from three *a priori* categories: unfinished, dialogicity and social transformation. Continuing the research, interviews were conducted with eleven male and female educators from the three institutions. Data analysis was based on the Discursive Textual Analysis methodology, with two categories emerging: knowledge and practices that guide the use of the Freirean framework and limitations in the use of Freirean assumptions. In general, some knowledge addressed by the courses, inspired by the Freirean framework, was identified, such as lovingness, criticism, awareness, autonomy, freedom, hope, praxis, dialogue and problematization. In addition, various activities are used, such as dialogic circles, investigation / recognition of reality, use of themes, simulations and seminars. The Freirean assumptions have been approached from several works, realizing, again, that the most used are *A Pedagogia da Autonomia e A Pedagogia do Oprimido*. The main limitations identified in its approach, are linked to the distancing of school knowledge from that of students, the existence of a linear curriculum that makes it difficult to adopt themes, the political positioning of some teachers, the production and dissemination of Fake News to the public. around Paulo Freire, the ignorance of the author's writings and the lack of understanding of the depth, complexity and rigor that they demand. From the discussions created, it was realized that the knowledge worked on, based on the Freirean framework, seeks a new teaching action, more consistent with the perspective of liberating education. However, there is a lack of processes to obtain more systematic generating themes, so that they have legitimacy and contribute to the understanding of the reality experienced by students.

Keywords: Paulo Freire. Pedagogy. Elementary School - Early Years. Initial Teacher Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Gráfico dos estados brasileiros em que as pesquisas foram desenvolvidas	35
Figura 2 - Aproximações entre Freire e a educação CTS.....	77
Figura 3 - Gráfico do número de disciplinas com obras freireanas por instituição/cursos de Pedagogia presenciais e públicos do RS.....	88
Figura 4 - Gráfico em porcentagem da relação entre disciplinas obrigatórias e optativas com referências freireanas presentes em todos os cursos e instituições.....	89
Figura 5 - Gráfico do número de obras freireanas diferentes por instituição/cursos de Pedagogia presenciais/públicos do RS	90
Figura 6 - Gráfico da frequência de obras freireanas distribuídas nas disciplinas dos cursos de Pedagogia presenciais e públicos nas instituições do RS	91
Figura 7 - Gráfico em porcentagem das obras freireanas mais utilizadas pelos cursos de Pedagogia presenciais e públicos do RS.....	92
Figura 8- Gráfico da relação entre obras indicadas como básicas e complementares nos cursos de Pedagogia presenciais e públicos do RS	96
Figura 9 -Gráfico com as disciplinas que tratam sobre os conteúdos do currículo da educação básica (as áreas disciplinares).....	97
Figura 10 - Gráfico da relação das modalidades contempladas pelas disciplinas com obras freireanas	98
Figura 11 - Gráfico da frequência com que os professores citam a utilização das obras freireanas	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das dissertações e teses, no contexto da Pedagogia que abordavam pressupostos freireanos.....	32
Quadro 2 - Identificação das instituições e anos em que as pesquisas foram concluídas	34
Quadro 3 - Classificação das pesquisas quanto aos focos	35
Quadro 4 - Relação das instituições públicas presentes no RS, números de campus com cursos de Pedagogia e o quantitativo de cursos de Pedagogia ofertados.....	82
Quadro 5 - Relação das instituições públicas, campus e turnos em que os cursos de Pedagogia são ofertados	82
Quadro 6 - Relação dos PPC dos cursos de Pedagogia com a presença de elementos freireanos	83
Quadro 7 - Somatória da presença freireana nas instituições e cursos presenciais e públicos do Rio Grande do Sul	101
Quadro 8 – Principais discussões introdutórias abordadas sobre a pedagogia freireana	115
Quadro 9 - Relação das estratégias didáticas balizadas no referencial freireano utilizadas..	122
Quadro 10 - Aprofundamentos teórico-metodológicos sobre a pedagogia freireana utilizados	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RS	Rio Grande do Sul
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
GEPECiD	Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências em Diálogo
AT	Abordagem Temática
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências;
EPEF	Encontro de Pesquisa no Ensino de Física
SNEF	Simpósio Nacional de Ensino de Física
ATF	Abordagem Temática Freireana
3MP	Três Momentos Pedagógicos
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
TG	Tema Gerador
BA	Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EAD	Educação à Distância
IT	Investigação Temática
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCNs	Parâmetros curriculares nacionais
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
IFUSP	Instituto de Física da Universidade de São Paulo
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	25
CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES EM PEDAGOGIA COM ENFOQUE FREIREANO	31
1.1 LEVANTAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES	31
1.2 APRESENTAÇÃO DE DADOS GERAIS DAS PESQUISAS.....	33
1.3 CATEGORIAS EMERGENTES DA ANÁLISE	39
1.3.1 Saberes necessários à prática educativa: o olhar freireano para a formação de professores e professoras	40
1.3.2 Implementações de abordagens freireanas nos cursos de Pedagogia.....	46
1.3.3 Currículo: das concepções às implicações à formação inicial.....	50
1.4 ALGUMAS SINALIZAÇÕES.....	55
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/PEDAGOGAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS	57
2.1 ASPECTOS E TRAJETÓRIAS HISTÓRICO-FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	57
2.2 CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: IMPLICAÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS	61
CAPÍTULO 3 – PERSPECTIVA EDUCACIONAL FREIREANA.....	65
3.1 TRAJETÓRIAS, LUTAS E UM OUTRO OLHAR EDUCACIONAL: A PRESENÇA DO PENSAMENTO FREIREANO PARA ALÉM DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA	65
3.2 PRESSUPOSTOS E ABORDAGENS FREIREANAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS.....	69
3.2.1 Abordagem Temática	70
3.2.1.1 <i>Abordagem Temática Freireana</i>	73
3.2.1.1.1 Os três momentos pedagógicos: da dinâmica de sala de aula à estruturação curricular	74
3.2.1.2 <i>Abordagem Temática na perspectiva Freire - CTS</i>	76
CAPÍTULO 4 – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	79
4.1 PROBLEMA DE PESQUISA	79
4.2 OBJETIVOS.....	79
4.3 CARACTERIZAÇÕES DA PESQUISA	80
4.3.1. Quanto à abordagem	80
4.3.2. Quanto aos objetivos	80
4.3.3 Quanto aos procedimentos.....	81
4.4 ETAPAS DA PESQUISA	81
4.4.1 Análise de dissertações e teses	81
4.4.2 Análise das ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia presenciais e públicos do RS e seleção das instituições a serem investigadas.	81
4.4.3 Análise dos PPC dos cursos selecionados	84
4.4.4 As entrevistas	84
4.5 ANÁLISE DOS DADOS	85
CAPÍTULO 5 – PRESSUPOSTOS FREIREANOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/PEDAGOGAS	87
5.1 DA ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS À SELEÇÃO DAS INSTITUIÇÕES	87
5.1.1 Análise da estrutura curricular dos cursos	87
5.1.2 O que a pesquisa nos mostra: quais as instituições a se investigar?	101

5.2 APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA COM O PENSAMENTO FREIREANO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PPC DOS CURSOS	102
5.2.1 Inacabamento	104
5.2.2 Dialogicidade	105
5.2.3 Transformação social.....	108
5.2.4 Algumas reflexões sobre os resultados obtidos.....	113
5.3 PRESSUPOSTOS E ABORDAGENS FREIREANAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS: ANÁLISE DAS INSTITUIÇÕES	114
5.3.1 Conhecimentos e práticas que balizam a utilização do referencial freireano	114
5.3.1.1 <i>Discussões introdutórias sobre a pedagogia freireana</i>	115
5.3.1.2 <i>Estratégias didáticas balizadas no referencial freireano</i>	122
5.3.1.3 <i>Aprofundamentos teórico-metodológicos sobre a pedagogia freireana.....</i>	127
5.3.1.4 <i>Obras freireanas utilizadas.....</i>	138
5.3.2 Limitações para o uso dos pressupostos freireanos	142
5.3.2.1 <i>Questões estruturais e temporais que limitam a utilização</i>	142
5.3.2.2 <i>Educação tradicional (bancária) como limitante</i>	144
5.3.2.3 <i>Resistência – influências sócio-políticas sobre a figura Paulo Freire</i>	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE A - ENTREVISTAS	181
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	183
APÊNDICE C - TERMO DE CONFIABILIDADE	185

APRESENTAÇÃO

Nascida em uma pequena cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS, via o mundo e a mim com muita ingenuidade. Nasci em uma família pobre, às margens de um sistema capitalista, que exclui e fere tantos outros - como eu. Nasci em uma sociedade desigual, que roubou os sonhos de minha mãe, podou seu talento, tirou tanto mais do que a ofereceu. Assim, minha pesquisa emerge dessas trajetórias e lutas e se constitui, mais solidamente, a partir da minha inserção nos grupos de pesquisas.

Hoje, ao recordar o passado, lembro o quanto naturalizava as condições em que vivia, lembro-me do quanto parecia suficiente, do quanto parecia muito. Lembro que após algum tempo, passei a problematizar a realidade, onde se é negado o direito de se ter o básico, enquanto outros tem tanto mais do que precisam para viver. Na medida em que crescia, notava as injustiças e desigualdades sociais, foi um processo longo (interminável), porém, necessário, para que eu me fizesse a pessoa que sou.

Foi frustrante anos mais tarde descobrir que não conseguia nem mesmo mudar a minha própria realidade. Cai no discurso fatalístico de que mudar não é possível. Quando entrei na graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas, conheci a docência e ela me cativou, me tocou de uma maneira que eu não conseguiria explicar. Logo, a partir desse momento, compreendi que não mudaria o mundo sozinha, mas, que somos muitos! Passei a ver nos meus educandos e educandas tantos olhares, tantos sonhos, tanta vida! Sabia que tínhamos de tornar o desejo da transformação como a nossa missão coletiva.

No Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) conheci Freire, ou pelo menos, parte de seu legado, como educador progressista e ser humano. As leituras me ensinaram e despertaram uma esperança crítica. Essa etapa da minha trajetória acadêmica foi muito importante, pois tive a oportunidade de experimentar a docência e a pesquisa. Nos anos finais da graduação sabia que tinha muito ainda a aprender e, para isso, deveria continuar pesquisando, pois isso me fortalecia e encorajava a mudar.

Ciente do inacabamento e da necessidade de me inserir em um grupo com pensamentos próximos àquilo que acredito, tive a felicidade em conhecer o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação em Ciências em Diálogo (GEPECiD¹), o qual me ensinou, me inspirou e me guiou.

¹ Criado em 2012, o grupo de estudos da Universidade Federal de Santa Maria, é constituído por discentes e docentes da área de Ciências da Natureza. As discussões são realizadas dentro da perspectiva de educação libertadora, a qual, de acordo com Freire, deve partir da problematização e do diálogo.

Assim, o que me trouxe aqui foi acreditar em uma educação transformadora, a qual deve ser construída coletivamente e com muita coragem!

O ensino, nessa perspectiva, deve iniciar desde os primeiros anos. Por isso, a escolha dos Anos Iniciais decorre, em parte, de perceber a importância de investir profundamente neste nível, para que as crianças cresçam conscientes de que a mudança é possível. Do mesmo modo, como fui descobrindo ao longo do caminho, mas, ainda assim tardiamente, quem me dera pequena soubesse do inédito-viável! Freire tem muito a nos ensinar enquanto pesquisadores e pesquisadoras e, por isso, esse estudo tem como base os seus pressupostos. Partindo disso, será exposto nesta apresentação uma breve contextualização sobre a educação e o Ensino de Ciências, os quais fazem parte da justificativa da pesquisa. Agora, me despeço da primeira pessoa do singular (durante esse relato breve), mas, continuo aqui, presente!

Os educandos e educandas são constituídos pelas experiências vividas em distintos contextos. Possuem saberes e uma realidade que não podem ser negados ao chegarem à escola, porém, são, muitas vezes ignorados, gerando a desvinculação do “mundo escola” e do “mundo-vida” (MUENCHEN, 2006). O distanciamento entre essa realidade que está fora dos muros da escola e o “conhecimento” que, supostamente, estaria em seu interior leva a diversos questionamentos, entre eles: “para que/quem serve a escola?” “qual o seu papel?” e “como tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida dos educandos e educandas?”.

A escola não é somente um espaço físico é, sobretudo, um modo de ser e ver de uma determinada sociedade. É espaço de luta, de representação social, de relação e de movimento (GADOTTI, 2008). Contudo, a escola, tal como é organizada, nem sempre é capaz de superar os conflitos que emergem da realidade dos e das estudantes (GADOTTI, 2008). Muitos fatores podem estar atrelados a essa situação, gerando uma crise na educação escolar, inclusive no próprio Ensino de Ciências.

A adoção de um modelo de educação bancária (FREIRE, 2018) pode ser um dos fatores responsáveis pela situação atual da educação e do Ensino de Ciências. Para o autor, nesse modelo, o educando é visto como objeto e não como sujeito de cultura e de conhecimento. Todavia, é preciso construir uma educação libertadora, a qual deve ter como objetivo emancipar os sujeitos. No entanto, a superação da educação bancária parece ainda distante, porque a escola nem sempre é pensada *para* e *com* o educando e a educanda, uma vez que o conhecimento sistematizado no currículo nem sempre dialoga com a sua realidade (DELIZOICOV, 1991; MUENCHEN, 2006; MAGOGA, 2017; CENTA, 2015). Além disso, a superação da educação bancária parece distante, pois essa mudança pressupõe primeiro uma cultura de participação que rompa com a cultura do silêncio (FREIRE, 2018).

Todavia, existem propostas comprometidas com a superação da educação bancária, como por exemplo, a Abordagem Temática (AT). Conforme, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p.189) a AT é uma: “[...] perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino de disciplinas. Nessa abordagem a conceituação científica da programação é subordinada ao tema”. Essa abordagem contribui para uma educação mais política, participativa, coletiva, valorativa, em que o ensino se assume como potente meio de transformação social.

Assim, uma educação libertadora implica pensar para além *do que ensinar*, mas para *quem, por que e para quê* (CENTA, 2015). Ao se ter esses questionamentos como objetos centrais na escola, se dá início a um movimento de elaboração de currículos de ciências críticos, problematizadores, dialógicos e interdisciplinares (MAGOGA, 2017). O currículo deve, então, estar em constante coerência com a realidade extraescolar, pois desconsiderar isso não é ensinar, é mero adestramento (GADOTTI, 2008).

Isto posto, pode-se pensar nos currículos enquanto meios de dominação e opressão (FREIRE, 2018) ou, então, como um projeto democrático (MOREIRA; SILVA, 2011) e libertador (FREIRE, 2018). Nessas duas condições antagônicas, tem-se respostas diferentes ao questionamento aqui realizado. A primeira situação representa uma escola voltada a um sistema manipulador, com interesses próprios, já a segunda, representa uma escola direcionada às necessidades dos educandos e educandas, atuando como instrumento para a mudança, pensada *para, por e com* eles.

Dessa maneira, considerando a necessidade de superar a educação bancária, ainda predominante no Ensino de Ciências, um dos caminhos possíveis é através da reestruturação curricular. É importante, também, uma reflexão acerca da formação inicial de professores (as), para que nesses espaços sejam discutidas abordagens mais próximas à educação libertadora.

Há a necessidade da presença desta educação libertadora em todos os níveis de ensino. Contudo, em uma pesquisa realizada por uma pesquisadora pertencente ao GEPECiD, que implementou um processo formativo com professoras dos anos iniciais, foi constatada a presença de concepções freireanas distantes do olhar dado pelo campo da Educação em Ciências. As professoras participantes da pesquisa tinham dificuldade em compreender as contribuições freireanas ligadas ao currículo, ficando muito limitadas às categorias freireanas, tais como: diálogo, amorosidade, conscientização, dentre outras (MARQUES, 2019).

As pesquisas na área de Educação em Ciências balizadas por pressupostos freireanos acabam focando seus trabalhos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Bastos (2013), ao analisar os principais periódicos e eventos da área (ENPEC – Encontro

Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências; EPEF – Encontro de Pesquisa no Ensino de Física e SNEF – Simpósio Nacional de Ensino de Física), constata a incipiência de pesquisas em Ensino de Ciências nos Anos Iniciais que utilizam de referenciais progressistas, como é o caso de Freire. Assim, os pressupostos freireanos podem estar sendo pouco explorados e compreendidos nesse nível de ensino.

Propostas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais como as realizadas por Bastos (2013), Fonseca (2017), e Marques (2019), embora tenham contribuído para avanços nesses níveis, indicam, também, a presença e permanência de limitações que dificultam a implementação das propostas. Conforme Marques (2019), algumas dessas podem estar relacionadas: i) à ausência de autonomia docente na prática; ii) à falta de tempo para planejamento; iii) às concepções de ensino/educação pelas professoras nem sempre alinhadas ao referencial freireano; e, iv) ao desconhecimento da realidade dos estudantes pelas professoras, etc.

Dessa maneira, é importante um diálogo entre essas áreas, a fim de que juntas possam realizar um trabalho capaz de estender-se a todos os níveis de ensino. Por isso, esse estudo tem o seguinte problema pesquisa: *“Como os pressupostos freireanos vêm sendo abordados e trabalhados pelos cursos de Pedagogia de três instituições públicas do estado do RS?”*

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa, esta dissertação foi estruturada em cinco capítulos, os quais serão brevemente apresentados na sequência:

No capítulo 1 – **Reflexões a partir de dissertações e teses em Pedagogia com enfoque freireano** - são analisadas as dissertações e teses brasileiras, publicadas nos últimos onze anos, no Brasil, a fim de compreender como essas pesquisas vêm utilizando os pressupostos freireanos. São sinalizadas possíveis aproximações e distanciamentos com a utilização do referencial freireano no campo da Educação em Ciências. Deste modo, através destas análises, evidenciar-se-á se há ineditismo na presente pesquisa.

No capítulo 2 – **Formação de Pedagogos e o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais** - é discutida a trajetória histórica da formação de pedagogas e pedagogos brasileiros, num recorte temporal de 1939 a 2006. Além disso, são realizadas considerações acerca da importância da profissão, bem como as principais limitações ainda presentes em sua formação inicial. Esse capítulo também aborda o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais, em que foram discutidas as implicações, contribuições e desafios.

No capítulo 3 – **Perspectiva educacional freireana** – são abordadas as contribuições de Paulo Freire, especialmente, para a educação, bem como algumas de suas lutas e trajetórias. Nesse capítulo, também são discutidas abordagens freireanas presentes no campo da Educação

em Ciências, sendo explorada a AT, Abordagem Temática Freireana (ATF), os Três Momentos Pedagógicos (3MP), articulação Freire – CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), por tratarem-se de propostas em Educação em Ciências balizadas nos pressupostos do autor.

No capítulo 4 – **Encaminhamentos metodológicos** - o presente capítulo apresenta a caracterização e procedimentos metodológicos adotados. Com isso, essa pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa; quanto aos objetivos apresenta-se como exploratória, descritiva e explicativa; quanto aos procedimentos é de cunho bibliográfico, documentário e estudo de múltiplos casos. Assim, foram analisadas dissertações e teses publicadas nos últimos dez anos, no Brasil; a estrutura curricular dos cursos presenciais e públicos do RS, identificando a presença freireana nas ementas das disciplinas; e analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de três instituições, os quais foram selecionados para uma análise mais profunda. Ademais, foram realizadas entrevistas com onze professores/professoras dos cursos. A análise dos dados foi desenvolvida a partir da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD).

No capítulo 5 – **Pressupostos freireanos e a formação de pedagogos/pedagogas** – o presente capítulo se divide em três tópicos, sendo esses, respectivamente: a) da análise da estrutura curricular dos cursos à seleção das instituições; b) aproximações da pedagogia com o pensamento freireano: uma análise a partir dos PPC dos cursos; e, dos c) pressupostos e abordagens freireanas na formação inicial de pedagogos e pedagogas: análise das instituições. Em “da análise da estrutura curricular dos cursos à seleção das instituições” houve a análise das ementas de todos os cursos públicos e presenciais do RS, identificando a presença de obras freireanas indicadas nos documentos. A partir disso, foram selecionadas as três instituições que apresentavam um número maior de componentes curriculares. No tópico, “aproximações da pedagogia com o pensamento freireano: uma análise a partir dos PPC dos cursos”, foram analisados os PPC dos cursos das instituições selecionadas, a partir de três categorias *a priori*: 1) inacabamento; 2) dialogicidade; 3) transformação social. Por fim, no último tópico, intitulado de “pressupostos e abordagens freireanas na formação inicial de pedagogos e pedagogas: análise das instituições” foram realizadas entrevistas com professores e professoras das três instituições selecionadas. A partir dessa análise, emergiram as categorias: a) Conhecimentos e práticas que balizam a utilização do referencial freireano e b) Limitações no uso dos pressupostos freireanos.

No tópico 6 – **Considerações finais** – são apresentadas as principais reflexões acerca das discussões e resultados obtidos por meio desse estudo. Buscou-se pontuar alguns elementos que auxiliam na realização de novas pesquisas, além disso, espera-se que sirvam de horizontes para adoção de estratégias e conhecimentos capazes de superar as lacunas ainda existentes.

CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES EM PEDAGOGIA COM ENFOQUE FREIREANO

O capítulo 1 desta Dissertação pretende investigar como as dissertações e teses brasileiras, no contexto da Pedagogia, vêm abordando os pressupostos freireanos. O estudo utiliza como base de dados as dissertações e teses publicadas entre 2008 e 2018, no Brasil, através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)² e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES³.

1.1 LEVANTAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES

Em um primeiro momento, foi realizada uma busca pelo termo “Licenciatura em Pedagogia” nos portais da BDTD e no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, entre o intervalo de tempo de onze anos (2008-2018). Optou-se por esse recorte temporal, tendo em vista a necessidade de uma amostra significativa de dados, que ao mesmo tempo apresentasse um quantitativo de resultados que fosse possível de analisar, considerando que em uma busca preliminar, houve milhares de resultados com o termo. Foi obtido um resultado de 348 trabalhos pelo portal CAPES e 211 pelo portal BDTD, totalizando um número de 559 trabalhos. Desses, foram descartados todos aqueles que se repetiam nos dois portais ou que não estavam disponíveis para *download* nos portais e nem nas bibliotecas próprias das universidades onde foram realizados.

Em seguida, foi realizado o *download* de todos os trabalhos restantes, totalizando 326 pesquisas. Posteriormente, todos os trabalhos foram abertos, para a utilização do comando “CTRL + F”, a fim de identificar aquelas que continham o termo “Freire”. Nesta busca, obteve-se 298 trabalhos com o termo.

Devido a esse quantitativo, optou-se por realizar a leitura apenas dos resumos, introduções, metodologias e considerações finais dos trabalhos, para identificar os que haviam realizado uma investigação ou uma proposta utilizando de teorias, abordagens ou pressupostos freireanos, desde que contribuíssem de alguma maneira para responder ao problema desta etapa da pesquisa. A maioria dos trabalhos utilizavam Freire apenas como citação bibliográfica, sem

²O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) coordena a BDTD, a qual integra os sistemas de informação de teses e dissertações produzidas pelas instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

³ Portal monitorado pela CAPES. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

que fossem realizados aprofundamentos nas discussões. Em contrapartida, eram poucos os trabalhos direcionados a investigar a presença freireana em cursos de Pedagogia, ou ainda, desenvolvendo propostas teóricas e/ou práticas fundamentadas em Freire.

Ao término desta etapa, restaram 32 trabalhos, os quais apresentavam discussões mais profundas sobre os pressupostos freireanos e, portanto, foram, posteriormente, lidos em sua totalidade. Contudo, ao realizar a leitura, notou-se que algumas discussões eram incipientes, não auxiliando para responder ao problema desta pesquisa. Por isso, ao final obteve-se um total de 20 pesquisas, sendo o objeto de estudo deste tópico.

A exclusão desses 12 trabalhos justifica-se por diversos motivos, tais como: a) os pressupostos freireanos não eram focos das pesquisas, isto é, as discussões não tinham como proposição discutir amplamente o referencial freireano, mas, em momentos raros, salientavam que um determinado resultado estava próximo de um pressuposto do autor, por exemplo, da educação libertadora freireana; b) algumas pesquisas utilizavam, em poucos momentos, “expressões” freireanas, como, por exemplo, a “escolha” de um Tema Gerador (TG) referenciando o autor, porém não foi discutido sobre o assunto, parecendo haver uma apropriação de termos, inapropriadas e até equivocadas; e, c) o autor ser utilizado apenas como referencial teórico, justificando resultados ou até mesmo a escolha de procedimentos pelas pesquisas, mas sem que o referencial freireano fosse objeto de estudo. Com isso, considerou-se que esses trabalhos não auxiliariam na obtenção de resultados para a presente pesquisa e, por isso, foram excluídos da análise.

As pesquisas estão identificadas por códigos alfanuméricos, os códigos que iniciam com a letra “D” referem-se às pesquisas de dissertação e, no caso dos códigos que iniciam com a letra “T”, indicam as pesquisas de teses, como expresso no Quadro 1:

Quadro 1 - Levantamento das dissertações e teses, no contexto da Pedagogia que abordavam pressupostos freireanos

(continua)

Nº	Código	Título	Autor
1	D1	A educação do campo em cursos de licenciatura em pedagogia no agreste e sertão de Pernambuco.	MENESES, S.S.C.
2	D2	Políticas de formação do pedagogo para atuação em espaços não escolares: o projeto político pedagógico da autarquia municipal do ensino superior de Goiana –PE.	CABRAL, A.N.M.A.
3	D3	Relação Dialógica no processo de formação e (auto)formação na educação a distância: um estudo de caso a partir dos pressupostos Freirianos.	ARRIADA, A. B

4	D4	Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre ações sociais do professor.	OLIVEIRA, J. T
5	D5	O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de pedagogia de universidades estaduais de São Paulo.	FARIAS, A.F.
6	D6	A formação do pedagogo na UESB, campus de Jequié, para o Ensino de Ciências nos anos iniciais.	SOUZA, A.L.S.
7	D7	Auto (trans) formação do pedagogo na cultura de convergência digital: novos processos a partir da epistemologia dialógico-afetiva.	FAVARIN, E.A.
8	D8	A formação inicial de educadores de jovens e adultos nas universidades federais de Minas Gerais: a perspectiva dos pedagogos em formação.	QUEIROZ, A.H.O.
9	D9	A educação a distância como instrumento para o alcance da qualidade de vida: um estudo com os discentes do curso de pedagogia de união bandeirantes-RO	LOUREIRO, M.F.F.
10	D10	O memorial de formação como gênero do discurso: marcas da professoralidade docente.	DOURADO, L.S.
11	D11	Afetividade e interatividade na educação a distância: dimensões dos processos educativos em cursos de graduação.	RAMOS, M.R.
12	D12	Formação de educadores de jovens e adultos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina-BA.	DUQUES, M.L.F.
13	T1	A experiência formativa na 1ª licenciatura em pedagogia do PARFOR/UEA e seus sentidos constituintes à experiência laboral na educação infantil em uma escola municipal de AUTAZES/AM.	CARNEIRO, C.R.
14	T2	Educação do campo no ensino superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no curso de licenciatura em pedagogia do PRONERA/UFPB	CORREIA, D.M.N.
15	T3	Educação Dialógica Freireana nos cursos de licenciatura na UFC	SILVA, C.R.
16	T4	Contribuições da Teoria Freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação	GONÇALVES, B.H.
17	T5	Os significados de ser e formar-se professor: saberes mobilizados na formação em um curso de pedagogia.	SOUZA, A.C.
18	T6	Entre o social e o individual: as trocas intelectuais e as trajetórias cognitivas no desenvolvimento da autonomia intelectual.	ZORZI, A.
19	T7	Formação docente para o ensino da leitura.	CASTANHEIRA, S.F.
20	T8	Relação CTS no contexto da formação inicial de professores no curso de pedagogia.	FERST, E.M

Fonte: Autora.

(conclusão)

A partir do levantamento das pesquisas, será realizada a apresentação dos dados gerais desses trabalhos.

1.2 APRESENTAÇÃO DE DADOS GERAIS DAS PESQUISAS

Para a apresentação dos dados gerais das pesquisas, optou-se por analisar as instituições, programas, anos e estados brasileiros em que foram desenvolvidas, além, dos focos dos trabalhos. O quadro 2 apresenta as instituições e o ano de conclusão das pesquisas.

Quadro 2 - Identificação das instituições e anos em que as pesquisas foram concluídas

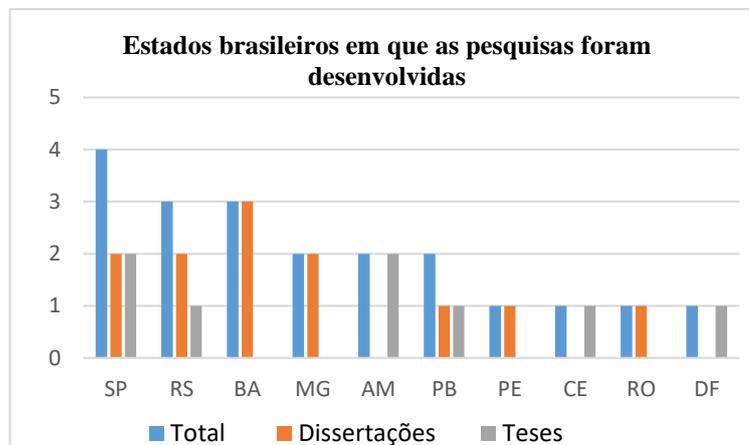
Código	Autor	Instituição	Ano
D1	MENESES, S.S.C.	UFPE	2015
D2	CABRAL, A.N.M.A.	UFPB	2013
D3	ARRIADA, A. B	UFPeI	2012
D4	OLIVEIRA, J. T	PUC	2013
D5	FARIAS, A.F.	UNESP	2016
D6	SOUZA, A.L.S.	UESB	2013
D7	FAVARIN, E.A.	UFSM	2015
D8	QUEIROZ, A.H.O.	UFOP	2016
D9	LOUREIRO, M.F.F.	UNIR	2014
D10	DOURADO, L.S.	UESB	2015
D11	RAMOS, M.R.	UFMG	2018
D12	DUQUES, M.L.F.	UEB	2015
T1	CARNEIRO, C.R.	UFAM	2016
T2	CORREIA, D.M.N.	UFPB	2016
T3	SILVA, C.R.	UFC	2017
T4	GONÇALVES, B.H.	PUC	2011
T5	SOUZA, A.C.	PUC	2010
T6	ZORZI, A.	UFRGS	2018
T7	CASTANHEIRA, S.F.	UnB	2014
T8	FERST, E.M	UEA	2016

Fonte: Autora

A maioria das pesquisas foram realizadas em programas na área de Educação, apresentando apenas três exceções, sendo uma dissertação realizada no Programa de Educação Científica e Formação de Professores (D6) e outra uma tese realizada no Programa de Educação em Ciências e Matemática (T8), ambos da área do Ensino. A terceira pesquisa é uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (T7), pertencente a área de Linguística e Literatura.

Referente aos estados brasileiros em que as pesquisas foram realizadas, o estado de São Paulo (SP) apresentou maior número de pesquisas, seguido pelo estado do RS e da Bahia (BA). Conforme pode ser visto na figura 1, a região brasileira que mais apresenta pesquisas de dissertações e teses, balizadas em pressupostos freireanos, é a região nordeste. Baseado nisso, questiona-se, os motivos da predominância de pesquisas nesta região. Como hipótese para esse questionamento, sugere-se a possibilidade de haver mais grupos de pesquisas concentrados nesses locais ou ainda pelo fato de Paulo Freire ser nordestino e por isso haver, talvez, maior disseminação e conseqüentemente afinidade dos pesquisadores e pesquisadoras. Todavia, caberia uma investigação mais aprofundada sobre a situação.

Figura 1 – Gráfico dos estados brasileiros em que as pesquisas foram desenvolvidas



Fonte: Autora

Em relação as universidades em que as pesquisas foram desenvolvidas quase todas foram realizadas em instituições públicas, com exceção à PUC, a qual apresentou o maior número de trabalhos, um total de três (D4, T4 e T5).

Em relação ao foco, esses foram organizados em seis itens, os quais partiram dos principais assuntos abordados pelas pesquisas, conforme pode ser visualizado abaixo (Quadro 3). Estes, contemplam, também, os contextos em que foram implementados, por tratarem-se de objeto de investigação. Além disso, alguns dos trabalhos foram classificados em mais de um item, pois apresentavam elementos pertencentes a mais de um, como o trabalho T2 que está agrupado nos itens: “*Formação inicial de professores e professoras*” e “*Educação do Campo*”.

Quadro 3 - Classificação das pesquisas quanto aos focos

Número	Focos	Pesquisas	Total
1	Formação inicial de professores e professoras	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8.	20
2	Educação de Jovens e Adultos	D5, D8, D12, T4	4
3	Educação a Distância	D3, D9, D11	3
4	Educação do Campo	D1, T2	2
5	Espaços não escolares	D2	1
6	Ensino de Ciências	D6, T8	2

Fonte: Autora

O primeiro foco identificado durante a análise foi justamente o de “*formação inicial de professores e professoras*”, onde todos os vinte trabalhos estão incluídos. Dentre esses, em

alguns se propõe a analisar a presença freireana e outros utilizam do referencial para fundamentar suas pesquisas nos cursos de Pedagogia. Isso ocorria por meio da análise dos PPC, das ementas de disciplinas, da realização de entrevistas, questionários e observações de práticas docentes. Todas essas metodologias e recursos visavam compreender como se dá a formação inicial de pedagogos e pedagogas, com base no problema de pesquisa dos trabalhos. Abaixo, podem ser visualizados alguns fragmentos, os quais demonstram que a formação inicial de professores e professoras era um dos focos apresentados pelas pesquisas.

A presente pesquisa estabelece uma articulação entre a formação inicial de pedagogas(os) e a Educação do Campo, refletindo sobre os elementos característicos da formação de professoras(es) para atuação em escolas do campo, presentes nas propostas de cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia do Agreste e Sertão de Pernambuco (D1, p.17).

Em linhas gerais, investigar as políticas de formação do pedagogo possibilita um olhar macro sobre o contexto formativo. Destacamos os impactos da aplicação das políticas de formação e dos componentes curriculares desvelados no projeto político pedagógico do curso de pedagogia. Esse enfoque possibilitou compreender os significados e determinantes do objeto de estudo (D2, p.21)

A pretensão desta pesquisa, portanto, foi apontar aspectos para provocar uma reflexão sobre a importância e a necessidade da formação inicial específica do professor dos Anos Iniciais da EJA. Traçamos como objetivo geral: Investigar o espaço da EJA dentro do processo de formação inicial de professores dos Anos Iniciais nas três Universidades Estaduais de São Paulo a partir da análise do Curso de Pedagogia (D5, p.31)

O segundo foco identificado foi o de “*Educação de Jovens e Adultos (EJA)*”, no qual estão incluídos quatro dos 20 trabalhos (D5, D8, D12, T4). Esse foco foi o segundo com maior número, possivelmente, em função de Freire ter desenvolvido projetos importantes voltados a esse público, como é o caso do processo de alfabetização proposto pelo autor, em meados da década de 60, conhecido mundialmente. Esses trabalhos objetivavam verificar como os assuntos relacionados à EJA são abordados pelo curso de Pedagogia (D5, D8, D12, T4). Também buscavam verificar quais são as necessidades formativas da EJA (D12, T4), bem como construir e desenvolver uma proposta curricular balizada por pressupostos freireanos (T4). Abaixo, seguem alguns fragmentos que exemplificam a razão pela qual o contexto da EJA é foco das pesquisas.

[...] Nos propusemos a investigar, entre outros fatores relevantes, qual o espaço da EJA dentro do curso de Pedagogia das Universidades Estaduais de São Paulo [...] se atualmente as universidades oferecem disciplinas específicas sobre essa modalidade de ensino, se existe estágio supervisionado nessa área, qual a perspectiva do coordenador do curso e do professor da disciplina específica em relação à formação em EJA [...] (D5, p.97).

O objetivo central dessa pesquisa foi o de **construir e desenvolver uma proposta curricular para a formação inicial de educadores de Educação de Jovens e Adultos**, no Ensino Superior, subsidiada por referenciais freireanos, sendo referenciada por uma matriz crítico-transformadora, assumindo compromissos com a equidade e autonomia do educando (T4, p. 112, grifo meu).

O terceiro foco identificado foi o de “*Educação a Distância (EAD)*”, no qual estão incluídos os trabalhos D3, D9, D11. Esse foco foi o terceiro que mais apresentou trabalhos, os quais visavam: i) identificar o estabelecimento do diálogo nas práticas docentes na EAD a partir de algumas categorias freireanas - afetividade, comprometimento e rigorosidade (D3); ii) verificar as contribuições da EAD para melhoria da qualidade de vida dos acadêmicos de Pedagogia (D9); e, iii) verificar as relações de afetividade e a interatividade na EAD e como esses elementos contribuem para os processos de ensino e aprendizagem (D11), conforme podem ser observados nos fragmentos abaixo:

Penso ser fundamental analisar e avaliar a contribuição das narrativas escritas pelos alunos com o intuito de **identificar como houve a construção do pensamento crítico e a problematização através do diálogo e de como ele se dá na modalidade de ensino a distância**. Por fim salientar a importância da relação pedagógica baseada no diálogo e na afetividade, evidenciando que a troca de saberes entre tutor e educandos proporcione um processo de formação e autoformação qualificada para a educação na atualidade (D3, p. 26, grifo meu).

Mediante análises dos resultados verificamos que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, **a fim de desenvolver as potencialidades da interatividade e afetividade nos processos de ensino e aprendizagem superior** (D11, p. 133, grifo meu).

O quarto foco observado nas pesquisas foi o de “*Educação no Campo*”, com dois trabalhos (D1 e T2). Paulo Freire empenhou-se, ao longo de sua vida, à educação popular, salientava a importância da valorização cultural dos sujeitos e da consciência das condições de opressão em que viviam (FREIRE, 2018). Dessa maneira, Paulo Freire é um dos referenciais de maior importância para a Educação no Campo. Os dois trabalhos contemplados neste foco, visavam verificar como elementos pertencentes à Educação no Campo estavam presentes nos cursos de Pedagogia (D1) e o trabalho T2 buscava identificar possíveis mudanças e contradições geradas pela produção do conhecimento, considerando o diálogo estabelecido entre as práticas e os saberes dos sujeitos do campo, conforme explicitado nos fragmentos abaixo:

[...] (1) identificar, a priori, elementos característicos da Educação do Campo; (2) analisar as aproximações e os distanciamentos entre os elementos característicos identificados em cursos de Licenciatura em Pedagogia das mesorregiões do Agreste e Sertão de Pernambuco (D1, p. 23).

Tendo em vista essa perspectiva, chegamos ao momento de confirmar, com o respaldo empírico das práticas pedagógicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, que o relacionamento entre o popular e o científico engendra um panorama inovador e difícil. Negando limitar-se às fronteiras estáticas da ciência, estabelecidas tanto pelo positivismo quanto pela tendência histórica, a Ecologia dos Saberes entrecruza os universos da ciência e da tradição popular, envolvendo não apenas os conhecimentos em abstrato, mas também as práticas espacializadas na universidade e no campo, repercutindo nos contextos de vida de ambos os territórios (T2, p. 260).

O quinto foco intitulado “*Espaços não escolares*”⁴, apresenta somente um trabalho incluso (D2). Assim, como o foco da EJA e da Educação no Campo, Paulo Freire atuou constantemente com os sujeitos dessas modalidades. O autor dedicou-se à educação em espaços não-formais, especialmente em comunidades carentes e com o público adulto não escolarizado. Contudo, esse foco não teve destaque em relação aos demais, assim, Paulo Freire pode estar sendo, atualmente, mais utilizado no contexto da educação formal, quando em comparação a outras modalidades.

A utilização de pressupostos freireanos, em diversos contextos, demonstra a amplitude de contribuições oferecidas pelo autor. Sob essa ótica: “não se pode continuar utilizando Paulo Freire sem reinventá-lo” (GADOTTI, 2008, p.102), pois pensar no autor requer compreendê-lo como alguém que desejava ser reinventado e sentia-se constrangido pela repetição mecânica de suas propostas e ideias (GADOTTI, 2008). No entanto, observa-se uma crescente ausência das pesquisas fundamentadas em Freire, no âmbito dos espaços não-formais, o que ficou evidente no parágrafo anterior. Com isso, defende-se a continuidade da inserção do autor em outros contextos educativos, contudo, sem que haja abandono aos espaços não-formais de aprendizagem, *locus* ao qual Freire sempre dedicou o seu olhar.

Em relação ao trabalho D2, esse tinha como objetivo analisar as políticas de formação dos pedagogos relacionadas à atuação desses profissionais em espaços não escolares, expressas nos PPC dos cursos de Pedagogia, conforme pode ser observado no fragmento abaixo:

Este estudo tem como objetivo geral analisar as políticas de formação do pedagogo nos documentos oficiais que tratam das orientações para atuação desse profissional nos espaços não escolares, expressos nos componentes curriculares da formação do inicial através do projeto político pedagógico do curso de pedagogia da Autarquia Municipal do Ensino Superior de Goiana (D2, p. 15).

Sobre o sexto foco, o qual está direcionado ao “*Ensino de Ciências*” estão contemplados os trabalhos D6 e T8. O trabalho D6 investiga a formação inicial de pedagogos e pedagogas

⁴ A educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2006, p. 28), ou seja, os espaços não escolares são aqueles onde há educação não formal.

para o Ensino de Ciências. Já o trabalho T8 analisa como as relações entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade estão presentes no curso de Pedagogia investigado. Abaixo, seguem dois fragmentos que tratam sobre a questão.

Por isso a pesquisa foi embasada nas contribuições de Paulo Freire sobre formação de professores, por meio do conceito de práxis e nas contribuições de Jürgen Habermas, sobre as concepções de ciência: empírico-analíticas, histórico-hermenêuticas e histórico-críticas. O primeiro oferece subsídios para a defesa da formação docente balizada no atrelamento da teoria e prática e o segundo nos fornece meios para analisar as concepções de ciência e de ensino de Ciências (D6, p. 21).

No entanto, o que surpreendeu foi a carência de trabalhos que envolvem experiências de ensino em CTS nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que nessa análise, demonstra que ainda se tem um longo caminho a ser percorrido a fim de se promover maior inserção dos estudos CTS, tanto no Ensino Fundamental como nos cursos de formação de professores, em especial, o de Pedagogia (T8, p. 146).

Ao comentar, brevemente, um pouco sobre cada um dos focos, considera-se que Paulo Freire vem sendo utilizado em diferentes contextos educativos, sendo um dos principais referenciais ligados à educação. Por isso, salienta-se a importância de aprofundar a compreensão de como Paulo Freire e seus pressupostos vêm sendo abordados – e até compreendidos – nestes diferentes contextos evidenciados, particularmente no interior de cursos de Pedagogia.

1.3 CATEGORIAS EMERGENTES DA ANÁLISE

A análise das dissertações e teses ocorreu por meio da metodologia da ATD⁵, a qual é desenvolvida a partir de três etapas: unitarização, categorização e produção de metatextos (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A partir da leitura, foram retiradas as unidades de significado, a qual refere-se à primeira etapa da ATD – a unitarização. Essas correspondem a pequenos fragmentos de textos que auxiliam no estabelecimento de relações e na produção de um novo significado. As unidades foram agrupadas conforme suas aproximações, deste processo emergiram as seguintes categorias: 1) *Saberes necessários à prática educativa: o olhar freireano para a formação de professores e professoras*; 2) *Implementações de abordagens freireanas nos cursos de Pedagogia*; e, 3) *Currículo: das concepções às implicações à formação inicial*.

⁵ A metodologia está explicada detalhadamente no tópico 4.5 desta dissertação.

1.3.1 Saberes necessários à prática educativa: o olhar freireano para a formação de professores e professoras

Muitas unidades apresentavam elementos referentes aos saberes necessários à prática educativa, provenientes das obras de Paulo Freire, especialmente, da *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996). É possível constatar que esses saberes podem contribuir de diferentes maneiras aos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, emergiu a presente categoria, a qual, inicialmente, discute como os pressupostos freireanos vêm sendo utilizados na formação inicial de pedagogos e pedagogas para a aprendizagem desses saberes.

Os saberes necessários para uma prática docente, numa perspectiva freireana, conforme apresentado pelas unidades (P3_D3_U1, P7_D7_U2, P6_D6_U3), são diversos, dentre eles, os que mais tiveram destaque foram as Categorias Freireanas “*Diálogo*”, “*Criticidade*” e “*Reflexão*”. Percebeu-se que muitas pesquisas apontavam como necessária uma prática docente dialógica, a qual contribui para a superação da educação bancária - fundamentada em pressupostos antidialógicos (FREIRE, 2018).

[...] a aluna descreve **a densidade de uma educação dialógica, crítica, formando um sujeito com opinião** e que essa formação depende da atuação do educador, da escolha do seu fazer, de sua intenção de ser um **educador progressista e transformador**. Escreve também sobre amor, comprometimento e respeito e a **importância do educador ouvir os alunos, provocar debates críticos** [...] (D3_U1, p.72, grifo meu).

A informante comenta sobre a dialogia freiriana e das especificidades dos saberes pedagógicos e tecnológicos. Nesta direção, entendemos que, principal desafio nos processos de ensino e aprendizagem **consiste em superar relações antidialógicas e domesticadoras, promovendo uma educação libertadora** (D7_U2, p.165, grifo meu).

[...] maior ênfase nas discussões sobre a natureza da ciência no processo de formação, **por meio do exercício da criticidade e dialogicidade**, de modo que tanto a ciência quanto os fundamentos (teorias) da educação sejam colocados no crivo das indagações por professores formadores e professores em formação (D6_U3, p. 140, grifo meu).

Uma formação inicial dialógica pode favorecer um olhar mais crítico sobre o processo. Para Freire (2018), o diálogo propicia o refletir e o agir sobre o mundo, transformando-o e humanizando. Isso, por sua vez, não pode ocorrer através da simples troca de ideias a serem consumidas, tampouco, pode se dar pela sua imposição ou deposição de um sujeito ao outro. A adoção de uma prática dialógica deve iniciar com os (as) próprios (as) professores (as) formadores (as) ao assumi-la como postura docente e objeto de discussão.

A criticidade, deve ser estimulada para que os estudantes sejam capazes de compreender os problemas de sua realidade. Além disso, é bastante recorrente, nas pesquisas, a importância

da reflexão crítica sobre a própria prática docente, como consta nas unidades abaixo:

Enfim, evidenciarão como as conversas e trocas foram realmente facilitadoras para minha prática pedagógica **ser considerada prática pedagógica dialógica crítica**, tendo, como categorias, afetividade, rigorosidade e comprometimento, embasadas no pensamento freiriano, mas também muito utilizadas na EaD (D3_U4, p.46, grifo meu).

Assim, algumas iniciativas têm sido desenvolvidas, em diferentes níveis de ensino, no sentido **tornar o ensino de ciências mais crítico, a partir de pressupostos da teoria freiriana**. Nesse contexto, **o movimento ciências, tecnologia e sociedade (CTS) têm se apresentado como uma proposta bastante promissora** (SANTOS, 2007), inclusive para os anos iniciais do Ensino Fundamental (SASSERON; CARVALHO, 2008) (D6_U5, p.20, grifo meu).

A escolha de algumas palavras por parte das professoras/alunas, como: analisar, **crítico, reflexão**, aprimorar, avaliação nos faz perceber um **movimento de reflexão de suas próprias práticas e experiências em sala de aula**, configurando-se como um movimento revelador de **profissionais reflexivos e críticos** (D10_U6, p. 86, grifo meu).

Conforme pode ser visualizado na unidade D6_U5, a autora dessa pesquisa, sugere a articulação de propostas baseadas na perspectiva freireana a educação CTS, tendo em vista que apresentam resultados considerados “promissores”, no sentido de gerar a criticidade nos estudantes. Em referência à articulação Freire – CTS, Auler e Delizoicov (2006) discutem que os pressupostos freireanos são fundamentais para a compreensão crítica das interações entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade, pois, conforme os autores, a matriz teórico-filosófica das obras de Freire também compartilha da preocupação em relação à participação social e à democratização de decisões envolvendo temas CTS. Logo, o olhar educacional freireano pode “iluminar” e mediar as discussões, desenvolvendo, assim, a criticidade, um dos elementos centrais da educação CTS.

As Categorias Freireanas “*Problematização*”, “*Conscientização*”, “*Curiosidade*” e “*Amorosidade*” também aparecem nas pesquisas, enquanto saberes necessários para uma prática educativa, numa perspectiva de educação libertadora. No que se refere à problematização, alguns autores a relacionam com a importância de considerar o contexto sociocultural dos estudantes, citando também a importância da adoção de novas práticas de ensino, as quais problematizam situações concretas (P6_D6). Uma das pesquisas (P4_D4) investigou a percepção de estudantes em formação inicial sobre a categoria problematização, como resultado se obteve a concordância dos sujeitos com a importância da problematização enquanto prática docente, conforme pode ser observado a seguir:

Para a categoria Problematização, ainda recorrendo a outro recurso de análise, observamos uma nova coesão em relação à concordância total ou concordância parcial para a maioria das questões, garantindo dessa forma uma análise positiva em relação ao que representa para esses estudantes a teoria de Paulo Freire (D4_U7, p.102).

Com base na perspectiva freiriana, a formação de professores de Ciências para o ensino nos anos iniciais, **portanto, deve partir da problematização das situações concretas**, dos problemas que envolvem o ensino/aprendizagem, o que torna possível a adoção de novas práticas pedagógicas em sala de aula (D6_U8, p. 39, grifo meu).

Nas entrevistas às discentes, encontramos em quatro depoimentos, indicativos da concepção Crítica de ensino de Ciências, tais como: relação do ensino ao contexto do aluno, relação teoria e prática, consideração ao contexto sociocultural dos alunos e **problematização da ciência em sala de aula [...] e estão em consonância com os ideais da concepção de educação problematizadora de Freire (1987)**, que tem sido utilizada para a criação de propostas de ensino de Ciências (DELIZOICOV, 1982; DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007) (D6_U9, p.129, grifo meu).

A conscientização é relacionada com o reconhecimento da condição de oprimido e das suas situações existenciais. Em contrapartida, conforme pode ser visto na unidade P4_D4_U11, foram identificadas concepções distantes de Freire, pelos acadêmicos, quanto à conscientização, pois é percebida como a mera compreensão de cumprimento de deveres. O resultado observado pode sinalizar uma possível carência de estudos relacionados à problematização enquanto Categoria Freireana nos cursos de Pedagogia.

Assim, compreendemos a conscientização como o processo de auto-reconhecimento do indivíduo de seu pertencimento a humanidade, o que demanda criticidade, autonomia, rigorosidade científica e responsabilidade ética do professor, categorias de saber facilmente identificadas em FREIRE (T5_U10, p.114, grifo meu).

Novamente recorrendo ao relatório detalhado podemos observar que o entendimento feito pelos participantes, neste caso se distancia da proposta freireana. Podemos perceber que nesse sentido, para alguns dos participantes o diálogo está posto como forma de dominação pelo educador e a consciência como um estado de entendimento para o aluno em relação ao cumprimento de seus deveres (D4_U11, p. 76).

Foi o curso que proporcionou-lhes uma tomada de consciência das práticas do método tradicional e talvez uma adesão às práticas do construtivismo. Foi o Curso de Pedagogia que proporcionou-lhes os saberes necessários à docência, abordados por Freire (1996) (D10_U12, p.90, grifo meu).

A curiosidade também foi identificada em algumas das pesquisas, como necessidade à prática educativa. Os autores apontam algumas das contribuições acerca da superação da curiosidade ingênua. Segundo eles, a curiosidade epistemológica, favorece a reflexão das práticas utilizadas pelos (as) professores (as), contribuindo para um olhar mais profundo sobre a realidade escolar, conforme explícito na P13_T1_U13.

Nessa perspectiva, ao fomentar a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011a) que a permitiu manter-se alerta à realidade escolar e, conseqüentemente, às

práticas ali adotadas, a participante valeu-se da própria experiência formativa vivenciada junto às demais para colocar-se em movimento no sentido de compreender a experiência laboral em seus elementos constituintes, superando a curiosidade ingênua (IDEM, 2011a) que a tornaria refém de suas determinações (T1_U13, p.75, grifo meu).

As palavras que ganham destaque são: senso, pesquisa, crítico. São palavras que caracterizam uma representação desses estudantes bastante significativa quanto aos pressupostos da proposta para uma educação transformadora apontada por Paulo Freire, **valorizando a curiosidade como uma das características necessárias ao educado** (D4_U14, p.72, grifo meu).

Em relação a curiosidade, Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, destaca que sem a curiosidade que inquieta, que estimula a busca pelo mais, não há ensino e, portanto, também, não há aprendizagem. Freire (1996) critica, ainda, a curiosidade domesticada, a qual, segundo o autor, apenas fornece uma memorização mecânica sobre o objeto. A produção de conhecimentos implica fazer um exercício de curiosidade, a qual necessita tomar distância, observar, delimitar, comparar e questionar, aproximando-se metodicamente do objeto.

Também se percebe a relevância da amorosidade, no sentido de ser sensível às individualidades de cada sujeito, de sua história, cultura e contexto socioeconômico. A unidade D3_U15 demonstra a possibilidade de ser amorosa e ao mesmo tempo rigorosa, um aprendizado oriundo das leituras de Freire pela autora/professora.

Ao ler as obras de Freire, **tive a confirmação de poder sim, ser rigorosa e, concomitantemente, ser doce, afetiva, companheira na troca de saberes**. Posso ensinar e aprender com os alunos, posso demonstrar nem tudo eu saber por estar no papel de educadora também necessito estar constantemente aprendendo, pesquisando, qualificando-me [...] (D3_U15, p. 44, grifo meu).

Compreendemos ainda que o curso de pedagogia da FIESI traga singularidades que o credenciam a desenvolver uma relação mais próxima à realidade de seus estudantes-professores. **As relações entre equipe de professores e alunos são via de regra cordiais, afetuosas**, o que é perceptível na definição majoritária do estudante como dedicado, esforçado, interessado, para o qual se deseja autonomia, consciência de ser pessoa e profissional (T5_U16, p. 118, grifo meu).

Além desses saberes mencionados, também é evidenciada nas unidades, a necessidade de se compreender como inacabado. No âmbito dessas discussões, foram identificados elementos subjacentes, sendo eles relacionados à: *I) A pesquisa, II) Formação Permanente; e, III) Aprendizagem coletiva: ninguém é detentor do conhecimento*.

Sobre a pesquisa, Freire propõe uma formação para a constituição de professores (as) pesquisadores (as). Freitas e Forster (2016) salientam que os professores e as professoras (trans) formam-se, mutuamente, através dos processos educativos, imbricados pela pesquisa. Esses são processos singulares, mobilizados pela emoção e pela reflexão, oriunda dessa interação.

Mais uma vez **percebemos que embora não cite Paulo Freire em suas respostas, os alunos valorizam o professor pesquisador**. Valorizam o professor que busca o conhecimento na perspectiva de melhoria da qualidade do ensino (D4_U17, p.90, grifo meu).

A escolha de algumas palavras por parte das professoras/alunas, como: analisar, crítico, reflexão, aprimorar, avaliação nos faz perceber um movimento de reflexão de suas próprias práticas e experiências em sala de aula, configurando-se como um movimento revelador de profissionais reflexivos e críticos. Estas atitudes propiciam a elaboração de seus saberes e de seus fazeres através da reflexão, **na medida em que analisam suas ações permanentemente, questionando, indagando e reconstruindo, isto é, tornam-se pesquisadoras de sua própria prática para produzir conhecimentos** (FREIRE, 1996) (D10_U18, p. 86, grifo meu).

Ainda sobre os excertos acima, pude perceber que as professoras/alunas têm consciência das singularidades do ensino e da necessidade de uma formação permanente, o que concorre para a ampliação de seus saberes e, conseqüentemente, melhoria das suas práticas em sala de aula e, **aos ensinamentos de Freire (1996), quando ele atenta para a necessidade do professor se assumir como pesquisador** (D10_U19, p. 80, grifo meu).

A compreensão do inacabamento também está atrelada à necessidade de formações permanentes. As pesquisas demonstram que as formações permanentes possibilitam a práxis pedagógica, num movimento de ação-reflexão-ação, sobre as próprias práticas e experiências em sala de aula. Além disso, pode favorecer a ruptura da ideia de que os professores e as professoras são os portadores do conhecimento, tendo como função depositá-los nas mentes “vazias” dos estudantes - pensamento próprio de uma educação bancária.

Tendo como base a formação permanente em Freire, o curso de pedagogia deve fornecer situações e propostas pedagógicas que avancem na medida em que os sujeitos sintam a necessidade de ampliar o debate a respeito de sua própria formação (D2_U20, p.100).

A categoria formação permanente tornou-se fundamental em nossa definição acerca da ideia que temos sobre formação do pedagogo. Paulo Freire desenvolveu, por meio dos Ciclos de Cultura uma Pedagogia Libertadora que, inicialmente priorizava os espaços não escolares (D2_U21, p.111, grifo meu).

A categoria formação permanente parece essencial para embasar nossa pesquisa, pois apresenta uma proposta de formação crítica, centrada na prática como ponto de partida para a reflexão sobre as necessidades da formação, num movimento de ação-reflexão-ação através da relação dialógica entre os sujeitos. Nesse sentido, docentes e discentes tornam-se protagonistas da prática transformadora. O local de atuação do sujeito na concepção freireana oferece subsídios para sua formação através do contato com o mundo (D2_U22, p. 6, grifo meu 2).

Ademais, emergem nas unidades elementos referentes aos conhecimentos que todos os estudantes possuem, podendo ser compartilhado com outras pessoas, trazendo a seguinte ideia: *“aprendizagem é coletiva - ninguém é detentor do conhecimento”*. A capacidade de aprender é

infinita, e essa aprendizagem, por sua vez, se dá na coletividade, pelo diálogo, pela humildade e pelo reconhecimento da incompletude humana. Conforme, pode ser visto abaixo:

Com a interação da prática baseada na pedagogia freiriana: “enquanto ensino também aprendo”, existe nela uma efetiva **troca de saberes e um profundo respeito ao saber dos alunos**. E quando foi necessário ir ao Pólo pela primeira vez depois de três meses, a relação já estava estabelecida [...] (D3_U23, p.38, grifo meu).

Concordo plenamente colegas, (...), **em debates, trocas de conhecimentos aprendemos conforme as idéias Freireanas**, pois, **é assim que podemos construir o nosso conhecimento**, formar os nossos conceitos, a partir das trocas colaborativas de saberes e pensamentos diferentes [...] (T6_U24, p. 124, grifo meu).

Em continuidade, outro saber identificado nas unidades e um dos mais importantes, é o *saber olhar para a realidade estudante*, considerando-a como objeto de ensino. As pesquisas demonstram a necessidade de articular os conhecimentos científicos com o mundo e a vida dos estudantes, a fim de haver uma significação cultural, para serem utilizados para o enfrentamento de problemas.

Nesse sentido, o primeiro momento dessa troca acontece quando **a realidade é o ponto de partida e serve de elemento mediador entre os sujeitos coautores na produção do conhecimento**. O universo temático das problemáticas sobre o qual se debruçam as pesquisas dos estudantes camponeses é seu próprio espaço de vida e trabalho, o lócus do senso comum e da cultura popular (T2_U26, p.262, grifo meu).

Na classe 4 há uma concentração maior das ideias em relação à leitura de mundo. As palavras agrupadas pelo programa: curso, passado, mundo e pedagogia, leva à compreensão de que esses estudantes percebem com clareza que o curso de pedagogia trouxe benefícios que os auxiliaram a perceber o mundo de outra forma. **Os benefícios apontados por Paulo Freire quanto ao olhar do professor em relação à realidade e a forma de como lidar com ela, foram percebidos e são apontados como elementos importantes na postura do professor como valor agregado para o bom desempenho da profissão** (D4_U27, p.84, grifo meu).

As discentes analisaram, ainda, que embora as educadoras anunciem em seus discursos que **mantêm uma prática pedagógica crítica e libertadora**, esta **não chega ainda ao cerne da transformação, como propôs Freire**, e que avaliação não é entendida, por vezes, enquanto processo, e sim, enquanto verificação da aprendizagem, ou seja, auditoria (T4_U28, p.89, grifo meu).

Sobre esse saber, salienta-se que a aprendizagem deve ter um propósito maior do que memorização mecânica. Para Freire (1996, p. 28), a aprendizagem não deve servir apenas para a adaptação: “mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”. Em corroboração, salienta-se que os conhecimentos escolares devem ser coerentes e próximos da realidade do estudante.

Algumas considerações, a partir dessa análise, são que as Categorias Freireanas são muito utilizadas nos cursos de formação inicial de pedagogos e pedagogas, havendo uma

predominância das categorias diálogo, criticidade e reflexão, sendo essas essenciais para uma prática docente fundamentada na educação libertadora. Discussões relacionadas aos saberes necessários à prática educativa, vinham, predominantemente, desacompanhadas dos conteúdos, assuntos ou temas que seriam ensinados. Geralmente, eram colocadas como saberes de maneira ampla, sem exemplificações das contribuições para a abordagem de determinados conteúdos.

As necessidades educativas estão voltadas para uma determinada concepção de educação e de papel docente. Assim sendo, considera-se que essas necessidades são possibilidades para (re) significar a educação. O papel do (a) professor (a) apresentado aqui não é somente daquele que ensina os conteúdos, sobretudo, é o de quem instrumentaliza os estudantes na utilização desses mesmos conteúdos para algo maior – a busca pela superação dos problemas e, especialmente, para atuarem de forma crítica em seu contexto.

Desse modo, conclui-se esta categoria, salientando que Freire vem sendo abordado pelas dissertações e teses, fundamentando os saberes necessários à prática educativa. Existem muitos saberes essenciais para uma prática condizente aos pressupostos freireanos, todos os apresentados pelas unidades devem ser contemplados durante os cursos de formação inicial de maneira sistematizada.

1.3.2 Implementações de abordagens freireanas nos cursos de Pedagogia

A presente categoria emergiu da identificação de elementos teórico-metodológicos pautados nas obras de Freire. As práticas de ensino mais citadas foram: *I) Os Círculos de Cultura II) Alfabetização pelo “método” freireano e III) TG.*

Os Círculos de Cultura foram utilizados pelas pesquisas P16_T4 e P13_T1. Conforme podem ser vistos nas unidades a seguir.

Este segundo momento do desenvolvimento da metodologia foi iniciado e desenvolvido, no quinto encontro, e **subsidiou, juntamente com o círculo de cultura, a realização de todos os seguintes.** O objetivo desse segundo momento era que o desenvolvimento do trabalho se desse pela reflexão das discentes acerca da prática pedagógica (T4_U29, p. 84, grifo meu)

Durante a dinâmica, ainda no nono encontro, um grupo de discentes trouxe à discussão a relevante indicação do conceito freireano de Educação Popular, enquanto contribuição para prática da educação libertadora, na Educação de Jovens e Adultos, que acabou sendo acrescido às discussões e análises, o que na leitura da pesquisadora, **demonstrou o dinamismo e abertura da metodologia desenvolvida nos círculos de cultura** (T4_U30, p. 89, grifo meu).

Desse modo e coerentes com o fato de que pensar formas de problematizar, constantemente, a prática social dos sujeitos na relação com determinantes externos a

esta é retomar a cultura como ponto de partida à (re) construção do conhecimento oriundo da experiência concreta, **elegemos a proposta dos Círculos de Cultura freireanos como fundamento maior de nossos espaços coletivos dialógicos** (T1_U31, p.31, grifo meu).

Os Círculos de Cultura foram propostos por Paulo Freire, em 1960, fazendo parte do processo de alfabetização de adultos, ocorrido no nordeste brasileiro. O mesmo se constitui dialeticamente por meio da problematização e reflexão, para confrontar ideias, superar visões de mundo reducionistas e romper com os conteudismos (DANTAS; LINHARES, 2013). São fundamentados na compreensão da educação enquanto prática dialética, a qual exige dos sujeitos um movimento crítico para a transformação sociocultural. Assim, o círculo atua numa perspectiva de entender a escola como projeto democrático, libertador (DANTAS; LINHARES, 2013) e de participação.

Conforme Coimbra, Richter e Valente (2008), os círculos são espaços onde há a possibilidade de se ensinar e de se aprender, oportunizando o conhecer - para além do transferir - permitindo novas leituras de mundo. É lugar onde todos têm direito à palavra, de ler, escrever e interpretar o mundo, e é, também, o espaço de construção coletiva de conhecimento. Os fragmentos das pesquisas demonstram a dinamicidade desses círculos como potentes metodologias para a discussão de temáticas. Aparentemente, os círculos foram sendo reinventados ao longo do tempo, sendo utilizados não somente como parte do processo de alfabetização, mas, também, como metodologia para discussões.

Na alfabetização pelo “método” freireano as discussões estavam mais direcionadas à alfabetização de jovens e adultos. Assim, têm-se as seguintes unidades como exemplificações:

Diversos materiais pedagógicos para a alfabetização de adultos, orientados por princípios freireanos, foram produzidos. Os materiais, cuja elaboração se dava em termos regionais e locais, buscavam expressar o universo vivencial dos alfabetizandos. Por isso, apresentavam “**palavras geradoras**”, **que eram acompanhadas de imagens relacionadas a temas contextuais para debates**, e os quadros de descoberta, com as sílabas derivadas das palavras, acrescidas de frases para leitura. Esses materiais se caracterizam, sobretudo, por problematizar a realidade imediata dos alfabetizandos e não apenas por trazê-la em relevo (D12_U32, p.49, grifo meu).

Então eu pego um pouco do Paulo Freire, mas eu faço um recorte pelo método e eu trabalho um pouco isso, a Educação de Jovens e Adultos na sala de aula (D5_U33, p. 130, grifo meu).

Na observação crítica das discentes, **isso está ligado ao processo de alfabetização e pós- alfabetização defendido por Freire, que implica partir dos saberes dos educandos, da leitura de mundo destes, para a aquisição da leitura e da escrita**, para que esta lhes permita compreender o mundo e as relações, em que estão inseridos (T4_U34, p.91, grifo meu).

Também outros planos de aula que nos ensinaram lá, que nós temos que trabalhar, conhecer a criança, não achar que nós sabemos de tudo, desrespeitando e desvalorizando aquela criança que já vem com um conhecimento dela, né? Isso tanto faz na Educação Infantil, como em outras séries. **Então a gente trabalhou muito com o teórico Paulo Freire, como é que ele olhava a Educação nesse sentido, da gente escolher uma palavra geradora, né?** (T1_U35, p. 172, grifo meu).

Embora as unidades discutam que os sujeitos investigados utilizam o processo de alfabetização proposto por Freire, ainda assim, não é explícito de que maneira o fazem. O processo de alfabetização é mais presente nas pesquisas com foco na EJA. Em consonância a isso, possivelmente, essa modalidade apresenta discussões mais profundas sobre à alfabetização, devido a Freire ter se dedicado com maior afinco a este público de jovens e adultos trabalhadores. A presente sinalização demonstra a ausência da utilização dessa metodologia em outros contextos, tais como nos anos iniciais na modalidade regular da educação básica.

O autor se refere à implementação de propostas com TG que, neste caso, seria uma sistematização da realidade vivida pelas professoras. Diferente do TG, enquanto constituinte curricular utilizado predominantemente pela área da Educação em Ciências.

Dessa forma, codificar e decodificar a realidade por meio de temas geradores nos permitiu conhecer o posicionamento coletivo a partir de sua situação existencial, sendo o diálogo um facilitador na organização do pensamento, bem como no seu crescimento intelectual e político, tanto coletivo, quanto individual (T1_U36, p. 32, grifo meu).

Cabe ressaltar que a obtenção do TG pode ser realizada a partir de um processo de Investigação Temática (IT), a qual passa a ser sistematizada no contexto formal na estruturação de currículos, através da ATF. A ATF busca temas de maior relevância social, os quais se caracterizam como situações contraditórias de determinada comunidade (AULER; DALMOLIN; FENALTI, 2009).

Para Freire (2018, p.138), esse processo de IT: “se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”. Ainda, salienta: “Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da *totalidade*” (FREIRE, 2018, p. 139). Logo, os TG buscam desvelar a realidade, representando as situações-limites em que os sujeitos estão imersos, mesmo que, inconscientemente.

Os TG, como estruturantes curriculares, representam uma maneira diferente de conceber o currículo e são pensados a partir de temas da realidade dos estudantes (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). Entretanto, parece haver distinção das concepções apresentadas pelos cursos de Pedagogia em relação aos TG como estruturantes curriculares, os quais não assumem essa dimensão. A unidade P13_T1_U37 explicita que os TG buscavam conhecer o posicionamento do coletivo sobre determinada situação, sendo essa pertinente à experiência laboral dos sujeitos participantes da pesquisa, conforme as unidades abaixo:

(c) Sistematização de Experiências, por meio de espaços coletivos pautados nos Círculos de Cultura freireanos, **cujos temas geradores pertinentes à experiência laboral das participantes, na interface com as aprendizagens advindas da experiência formativa no PARFOR/UEA**, nos levaram a compreender as vicissitudes contextuais implícitas frente àquilo que as participantes aprendiam na universidade e o que praticavam no retorno destas ao contexto escolar (T1_U37, p.8, grifo meu).

Assim, os materiais de observação sobre o espaço escolar foram agrupados em termos de sua estrutura física, relações laborais entre participantes/professoras e participantes/gestão escolar, práticas pedagógicas adotadas e materiais didáticos utilizados. **Por sua vez, os materiais de entrevista e os materiais de sistematização seguiram uma lógica de agrupamento por assuntos abordados e temas geradores**, respectivamente (T1_U38, p. 35, grifo meu).

Com isso, sinaliza-se que o TG parece não ser compreendido como estruturante curricular, sendo reduzido a uma maneira de sistematização de elementos, neste caso, as experiências laborais das participantes. A presente situação pode ser oriunda do desconhecimento por parte dos pedagogos e pedagogas acerca dos estudos da área de Ensino de Ciências, que utilizam propostas freireanas, especialmente, no campo curricular.

Ao realizar a presente observação, foi refletido sobre o que de fato seriam os TG, emergindo questionamentos como: “um TG, conforme proposto por Freire, pode ser utilizado dessa maneira?” e “quais as principais características que definem um TG?”. Sobre essa questão Freire (2018) discute que os TG representam as situações-limites em que os sujeitos estão imersos, mesmo inconscientemente. O autor acrescenta: “o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação ao enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as situações-limites” (FREIRE, 2018, p.126). Isto posto, o intuito dos TG é o de expressar as situações-limites. Como resposta ao primeiro questionamento, é preciso pensar se o TG obtido representou uma situação-limite vivenciada pelos sujeitos, e como o tema foi obtido. Pois Freire (2018) propõe um processo de obtenção de temas, seguindo etapas não estanques, mas essenciais para que o TG tenha legitimidade. Dessa forma, possivelmente existe uma utilização diferenciada do termo, conforme as argumentações realizadas.

Ademais, algumas unidades salientam a existência de possibilidades para a implementação de propostas baseadas em Freire. Contudo, essas abordagens não eram exemplificadas e, tampouco, explicitadas, dificultando identificar quais as outras abordagens eram utilizadas pelos professores formadores.

O curso não exige estágio na área em questão; porém, na tentativa de oportunizar reflexões acerca da prática docente adequada, **o professor apresenta teoricamente algumas metodologias de ensino, baseadas na perspectiva de Paulo Freire.** A avaliação se dá por meio de seminários apresentados em grupos e um trabalho final sobre os conhecimentos adquiridos ao longo da disciplina (D5_U39, p.142, grifo meu).

Os alunos têm muitas dificuldades, mas eu procuro fazer as coisas de modo que eles participem o máximo possível da estruturação das práticas. Eu não trago tudo pronto, eu trago propostas e a gente analisa o que é melhor. Essas coisas eu fui aprendendo no decorrer dos estudos, **a gente viu Freire na pedagogia e aí a gente vai tentando fazer, na prática, o que a gente estuda** (Educadora H) (D12_U40, p. 121, grifo meu).

O fato de boa parte dos educadores ter passado **pelo curso de Pedagogia mostra o conhecimento dos fundamentos da proposta de Freire.** Mesmo **que as leituras não tenham sido feitas especificamente com foco na EJA,** existe uma tentativa de adequação do que eles vivenciaram em seus processos formativos com o que eles realizam nas classes da EJA (D12_U41, p.121, grifo meu).

Visto que as pesquisas não explicitaram muitas possibilidades de implementações balizadas em Freire, torna-se importante um maior aprofundamento nesses contextos. Na sequência será discutida a próxima categoria que trata sobre os currículos, especialmente, acerca de suas implicações para a formação inicial.

1.3.3 Currículo: das concepções às implicações à formação inicial

Muitas unidades discutiam o currículo da formação inicial de pedagogos e pedagogas. A presente categoria elucida alguns elementos abordados pelas unidades acerca dos currículos. Em uma análise mais minuciosa, identificou-se que as unidades abordavam algumas concepções acerca de currículos, necessidades de novas organizações curriculares e sobre a presença de Freire na elaboração de currículo. Com isso, percebendo-se a existência de alguns conjuntos de elementos, emergiram três subcategorias: *I) Concepções de currículo numa perspectiva freireana; II) Necessidade de currículos construídos a partir de pressupostos freireanos; e, III) Presença freireana no currículo do curso de Pedagogia.*

Em relação à primeira subcategoria, *concepções de currículo numa perspectiva freireana,* evidenciou-se que as pesquisas percebem o currículo como uma escolha cultural, em que não existe neutralidade, regido por interesses políticos e ideológicos. Salientam, ainda, que

a construção de currículos deve partir de uma determinada leitura de mundo. Essas sinalizações podem ser observadas nas seguintes unidades:

Assim sendo, **tal como nos ensina Freire (1996), o currículo, ao se externar através da ação de planejar, implica escolhas e estas descartam qualquer forma de neutralidade.** E tais escolhas não deixam de ser permeadas por interesses de caráter político e, por isso, também, ideológicos (D12_U42, p. 100, grifo meu).

Compreendemos o currículo como sendo uma escolha cultural que, exigindo necessariamente uma leitura de mundo, implica em conceber a docência como tarefa crítica, transformadora e profissional, capaz de suplantar a mera transposição do conhecimento para a sala de aula que é “uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa” (FREIRE, 1986, p. 97) (T5_U43, p. 48, grifo meu).

Outro aspecto importante identificado no PPC da IES C diz respeito às observações feitas em relações aos conteúdos e suas dimensões. Ao reconhecer a dimensão política, enfatiza-se que “[...] os saberes curriculares estão relacionados aos projetos de sociedade e devem ser propostos a partir de opções a serem assumidas. [...] **Essa consciência quanto à não neutralidade dos saberes curriculares é fundamental para a escolha de conteúdos que possam contribuir com uma formação que esteja de acordo com o papel atribuído a estes profissionais na Educação do Campo [...]** (D1_U44, p.88, grifo meu).

Essas concepções de currículo são próximas às apresentadas pela ATF, a qual considera que a construção de currículos deve partir da realidade do estudante, considerando sua cultura e suas condições de vida. Também existe proximidade quando mencionam a importância de superar o modelo predominante, baseado na mera transposição de conhecimentos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). No entanto, mesmo havendo certa concordância nessas perspectivas, não houve evidência de pesquisas que utilizavam ou discutiam a ATF como estruturante curricular, abordagem muito presente em pesquisas da área de Educação em Ciências.

Mesmo que Paulo Freire não tenha elaborado uma teoria acerca do currículo, foi um referencial muito importante para os processos de reestruturação curricular. Alguns projetos educativos, como o realizado em Guiné Bissau (DELIZOICOV, 1982; ANGOTTI, 1982), no Rio Grande do Norte (PERNAMBUCO, 1993) e em São Paulo (SÃO PAULO, 1990; 1992) - influenciados pelas concepções freireanas - buscaram desenvolver a transposição dos pressupostos de Paulo Freire para o contexto da educação formal. Conforme Muenchen (2010), esses projetos contemplavam a dimensão político-ideológica da concepção de educação proposta por Freire. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), a questão mais importante desta transposição para o contexto escolar era/é o currículo, pois ao assumir esse modelo educacional, baseado nas concepções da educação como prática de liberdade (FREIRE, 2018) favoreceu/favorece o rompimento do modelo tradicional de currículo.

Durante a implementação dos projetos citados, os conteúdos abordados tinham como ponto de partida a AT, o que facilitou a seleção dos conhecimentos que seriam contemplados nos currículos pelas equipes de professores e professoras. Os programas também visavam estabelecer uma relação entre o currículo e a comunidade escolar (MUENCHEN, 2010).

Reafirma-se que as unidades analisadas apresentam concepções de currículos próximas às concepções freireanas. No próximo item, será discutido que essas concepções levam à necessidade de reformulações curriculares pautadas em Freire.

Em relação à subcategoria *necessidade de construção de currículos pautados em pressupostos freireanos*, uma das pesquisas P16_T4 elaborou uma proposta curricular para professoras da EJA, em formação inicial. Tal pesquisa reconhece o desenvolvimento da criticidade, além de favorecer a autonomia dos estudantes. A pesquisa P5_D5 cita a necessidade de utilizar o processo de alfabetização proposto por Freire. Ainda, identificou-se menção da obtenção de TG pela pesquisa P12_D12. Os autores salientam que o currículo da EJA deve ser reestruturado a partir de TG, sendo esses relevantes à realidade sociocultural dos sujeitos. Essas observações podem ser visualizadas na sequência:

A presente pesquisa tem o objetivo de construir e desenvolver uma proposta curricular para a formação inicial de educadores/as de jovens e adultos, no âmbito do Ensino Superior, **subsidiada por referenciais freireanos e referenciada em uma matriz crítico-transformadora**, assumindo compromissos com a equidade e autonomia dos educandos (T4_U45, p. 8, grifo meu).

Dessa forma, pontuamos a necessidade da concretização de um plano de formação, a partir das Propostas Curriculares Nacionais para a EJA [...] para o Curso de Pedagogia, formando um pilar sólido de formação do professor, **com referenciais teóricos embasados na metodologia de alfabetização de adultos de Paulo Freire** (D5_U46, p. 152, grifo meu).

No âmbito do conhecimento curricular voltado à EJA, somente dois educadores atestaram possuir limitado conhecimento. Os demais educadores demonstraram ter ciência que, **para o currículo atender à EJA, precisa ter bases nas propostas freireanas de eleição de temas geradores** relevantes à experiência sociocultural dos educandos, o que, de certo modo, induz a uma postura **interdisciplinar** do currículo (D12_U47, p. 128, grifo meu).

Um curso de pedagogia é um bom cenário para se exercitar o que Paulo Freire denominou como conscientização e esta se potencializa no curso investigado **por meio dos embates em torno da organização curricular**, da utilização dos espaços, dos usos e costumes que se vão forjando nas relações que se estabelecem e se alteram na presença de um alunado especial na educação superior (T5_U48, p.114, grifo meu).

Assim, a teoria defendida por Paulo Freire tem se mostrado de grande importância e **necessidade para se pensar as práticas pedagógicas e o currículo**, principalmente quando relacionados à educação de jovens e adultos (D8_U49, p.75, grifo meu).

O pronunciamento na unidade P12_D12_U47 “*os demais educadores demonstraram ter ciência que, para o currículo atender à EJA, precisa ter bases nas propostas freireanas de eleição de temas geradores*”, não deixa explícito a maneira como esses temas podem ser obtidos ou selecionados. Por isso, não se sabe qual o entendimento sobre os TG, como estão relacionados aos processos educativos dos anos iniciais e de que maneira podem contribuir para a apreensão da realidade. A construção de currículos a partir de temas é importante, pois:

[...] foram idealizados como um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática, pressupondo um estudo da realidade em que emerge uma rede de relações significativas individual, social e histórica, assim como uma rede de relações que orienta a discussão, interpretação e representação dessa realidade (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011, p. 165).

Silva e Gomes (2019) discutem a dimensão crítica do pensamento curricular freireano, argumentam que o atual currículo tradicional é um reflexo da educação bancária, onde os conhecimentos são depositados de maneira descontextualizada, sem uma significação crítica. Tal processo está comprometido com a desumanização dos sujeitos, por isso, é um desafio a reinvenção de currículos críticos - baseados em valores de liberdade e de democracia. Ademais, citam a importância de novas maneiras de elaboração, implementação e desenvolvimento de currículos, associados à formação de professores e professoras coerentes com uma práxis pedagógica transformadora, para além de simples revisões curriculares, resumida na mera seleção de conteúdos.

Referente à subcategoria *aspectos freireanos presentes no currículo do curso de Pedagogia*, alguns dos cursos investigados pelas pesquisas apresentavam, em seu projeto, elementos pertencentes aos pressupostos freireanos, como, por exemplo, a questão da reflexão crítica e da relação entre opressor e oprimido. Contudo, em outro curso analisado pela pesquisa P6_D6, a teoria e a prática eram trabalhadas de maneira dicotômica, ou ainda, chamadas como “estanques”. Pode-se inferir que, embora alguns cursos apresentassem em sua estrutura curricular elementos pautados em Freire, ainda existem muitos distanciamentos das concepções do autor em relação à educação, à docência e aos processos educativos.

Percebemos uma discrepância entre a concepção de educação manifestada pelas discentes e a identificada no Projeto Político Pedagógico, visto que no texto que trata da “Natureza do curso” consta que um dos ideais do curso de Pedagogia é a formação de “leitores críticos da realidade” (UESB, 1997, p. 9). **Nos objetivos do curso questões como: reflexão crítica, transformação da realidade social, conscientização das relações opressor-oprimido denotam ligação com a teoria freiriana e, sobretudo, com a concepção Crítica de educação** (D6_U50, p. 114, grifo meu).

[...] **a teoria e a prática são trabalhadas de forma estanque**, o que foi comprovado pelos depoimentos das discentes, pela proposta formativa do PPP e pela organização do fluxograma, **negligenciando a práxis defendida por Freire (1987, 1996)** e anunciada nos objetivos do curso e no corpo do texto que justifica a criação do mesmo (D6_U51, p. 139, grifo meu).

A organização curricular de algumas disciplinas analisadas era contemplada com o estudo de Paulo Freire, porém ambas com o enfoque na EJA. No entanto, há uma divergência na pesquisa P4_D4, a qual indica que não havia nas ementas das disciplinas o referencial freireano, sugerindo, ainda, que as concepções das discentes participantes das entrevistas emergiam das suas dinâmicas de vida.

Ele complementa que no percurso são abordados os seguintes conteúdos: História da EJA, iniciando pelos Jesuítas; EJA como uma modalidade além de alfabetização; **a Pedagogia de Freire** [...] (D5_U52, p. 136, grifo meu).

Nas disciplinas trabalhadas até o momento em que a pesquisa foi realizada, **não existia uma especificamente, que tratasse do assunto voltado para as concepções de Paulo Freire sobre educação**, o que nos leva a entender que as respostas dadas pelos estudantes, de alguma forma foram elaboradas por conceitos que buscaram nas suas dinâmicas de vida [...] (D4_U53, p.104, grifo meu).

Identificamos que as disciplinas específicas de EJA existentes nos cinco cursos de Pedagogia, em sua maioria optativas, **contemplam temas equivalentes, como história da EJA, políticas públicas e legislação nacional, e que a maioria se fundamenta nos estudos de Paulo Freire** [...] (D5_U54, p.147, grifo meu).

A partir das observações realizadas até o momento, se faz pertinente considerar algumas questões evidenciadas ao longo das análises. Uma delas está centrada nas organizações curriculares dos cursos de Pedagogia, que não discute o currículo da Educação Básica. Embora haja a compreensão de que as pesquisas analisadas se concentram na formação inicial, questiona-se como esses cursos estão se preocupando com as configurações curriculares da Educação Básica e como os pressupostos freireanos podem contribuir para repensar o currículo escolar.

Sinaliza-se, também, que, embora as pesquisas demonstrem a importância de reconfigurações curriculares, ainda assim, estão, aparentemente, direcionadas à introdução de referenciais freireanos para contemplar os saberes necessários à prática docente. Somente a pesquisa P16_T4 se propõe a elaborar uma proposta de currículo baseada em pressupostos freireanos. Todas as outras acabam por discutir o currículo de maneira mais teórica, sem que houvesse implementações práticas.

1.4 ALGUMAS SINALIZAÇÕES

Na realização dessa análise, os saberes necessários à prática educativa foram discussões frequentes, não ao acaso, essa frase compõe uma das principais obras de Freire, sendo a *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa* (FREIRE, 1996). Assim, essa obra pode ser uma das principais referências para os cursos de Pedagogia, pois segundo Silva (2003) a identidade da pedagogia é a docência. Há uma preocupação significativa com a formação desses profissionais, para que compreendam os processos educativos e que, ao mesmo tempo, sejam sensíveis à diversidade sociocultural.

Este estudo apresentou elementos que direcionam para a necessidade de conhecer e compreender como os pressupostos freireanos vêm sendo utilizados pela Pedagogia, tendo em vista que não foram explorados por nenhum dos estudos analisados, justificando, assim, o ineditismo desta pesquisa, a qual, além de analisar e identificar como vêm sendo utilizados e trabalhados, busca fazer relação com o campo da Educação em Ciências. Além disso, tais elementos podem contribuir para (re) pensar a maneira com que as pesquisas na Educação em Ciências relacionadas aos Anos Iniciais desenvolvem seus trabalhos. Assim, esta pesquisa olhará para a formação inicial de pedagogos e pedagogas, a fim de verificar como todas essas sinalizações observadas vêm sendo abordadas pelos cursos.

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/PEDAGOGAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS

O capítulo 2 aborda inicialmente - no primeiro tópico- a formação inicial em Pedagogia, sob uma perspectiva histórica, sustentando suas discussões na estrutura curricular e documentos legais que nortearam/norteiam o funcionamento e a organização dos cursos. Além disso, pretendeu-se elucidar a importância da profissão para os processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil, bem como apresentar alguns desafios na formação desses profissionais.

Em relação ao segundo tópico, é discutido o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais, com foco nas suas contribuições e desafios. Também, são discutidas as implicações aos processos educativos nesse nível de ensino.

2.1 ASPECTOS E TRAJETÓRIAS HISTÓRICO-FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Discussões sobre processos históricos e sociais que culminaram na Pedagogia atual favorecem na compreensão das ações pedagógicas desenvolvidas pelos pedagogos e pedagogas. O recorte temporal realizado toma como ponto de partida importantes acontecimentos que marcaram a história da formação da profissão. Espera-se, com essa discussão, auxiliar na compreensão da atuação desses profissionais, por meio de elementos histórico-legislativos.

O curso de Pedagogia passou a ser regulamentado a partir do Decreto da Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), sendo o primeiro instrumento normativo do curso no âmbito brasileiro. Inicialmente, se organizava em duas modalidades: licenciatura e bacharelado. A segmentação do curso visava atender às necessidades do mercado de trabalho vigente, em dado período, caracterizado como um ensino técnico-profissionalizante (SCHEIBE; DURLI, 2011).

O bacharelado em Pedagogia preparava os acadêmicos para exercerem funções técnicas em educação, atuando na estrutura burocrática dos sistemas de ensino. Enquanto a licenciatura estava direcionada à preparação para a docência, baseada em estudos sobre abordagens de ensino (SCHEIBE; DURLI, 2011). Apresentava uma organização curricular chamada de “esquema 3+1”, pois o curso de licenciatura tinha a durabilidade de 4 anos, enquanto o bacharelado era de apenas 3 anos. Os autores explicam que todo o licenciado era também bacharel, no que diz respeito ao campo do conhecimento. Já o bacharelado era um pré-requisito

para obter o título de licenciado, sendo necessárias complementações pedagógicas ligadas à didática, o que demandaria mais um ano de formação.

Desde a regulamentação em 1939 até a criação da Lei nº 4.024/1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), no ano de 1961 (BRASIL, 1961), pouco se alterou nas configurações curriculares na formação de pedagogos e pedagogas (SAVIANI, 2008). Entretanto, eram recorrentes as discussões acerca das competências atribuídas a estes profissionais, o perfil dos egressos e as incoerências durante a formação inicial, baseadas em um ensino propedêutico e descontextualizado.

Conforme Brzezinski (1996), havia um certo distanciamento entre bacharelado e licenciatura, caracterizado por visões dicotômicas entre teoria e prática. A partir da implantação do currículo mínimo, essa dicotomia se tornou cada vez mais evidente, sendo alvo de diversas críticas, pois a padronização curricular imposta, não atendia todas as especificidades de cada contexto/região. Tudo isso era reflexo de uma política de currículo voltada à mera instrumentação técnico-profissionalizante.

Com todas as mudanças advindas nos períodos anteriores, crescia o sentimento da falta de uma definição sobre o “ser pedagogo/pedagoga”, tampouco, estavam explícitas as possibilidades de atuação no campo de trabalho. Muitos defendiam que o currículo era impreciso para a definição da atuação profissional e em sua constituição identitária, por esses motivos, necessitavam de mudanças curriculares (SILVA, 2003).

Conforme Silva (2003), com o parecer nº 252/1969 extinguem-se as diferenciações entre bacharelado e licenciatura, uma vez que foram criadas as habilitações, isto é, em determinado período do curso, os estudantes poderiam optar por qual habilitação seguir. Segundo o autor, essas mudanças ainda não eram suficientes para solucionar o problema da identidade profissional, problema esse marcado como necessidade por décadas.

A Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) determinou o fim das Escolas Normais e alterou os termos “Ensino Primário” e “Médio”, respectivamente, para “Primeiro Grau” e “Segundo Grau”. Conforme Saviani (2009), essa lei também alterou o tempo de duração dos cursos superiores, separando em duas modalidades: Licenciatura Curta (atuando no 1º Grau), com durabilidade de três anos e Licenciatura Plena com duração de quatro anos (atuando no 1º e 2º Grau). Além disso, as alterações vigentes continuaram a formar especialistas em educação, no entanto, para executar funções de supervisão, direção, inspeção, etc.

A Licenciatura Curta era insuficiente para discutir os conhecimentos necessários à atuação comprometida com o desenvolvimento de sujeitos críticos, curiosos e reflexivos. Logo, gerou consequências na educação básica, pois o despreparo dos professores e das professoras

refletia na aprendizagem dos estudantes (ROCHA, 2016).

Em 1980, retomam-se as discussões acerca da identidade dos pedagogos e pedagogas, que, em outrora, não havia sido solucionada e, tampouco, tida como relevante pelas políticas públicas até então promulgadas. Tais discussões passaram a ter maior visibilidade graças à pluralidade de movimentos liderados por professores (as) e acadêmicos (as) que reivindicavam a reformulação dos cursos de Pedagogia (SAVIANI, 2009). Como resposta, o curso passou a ter como princípio de identidade a docência (SILVA, 2003) e os (as) pedagogos (as) seriam os docentes da educação infantil e dos primeiros anos do 1º Grau, correspondente, atualmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental (SAVIANI, 2009).

A LDB/1996 alterou a estrutura educacional, separando em dois níveis de ensino: a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e educação superior (BRASIL, 1996). A partir da LDB foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais, que se referem aos cursos superiores e à formação de professores e professoras, de nível superior, em graduação plena. Além disso, a resolução reafirma a formação ampla e polivalente de pedagogos/pedagogas e extingue as habilitações antes existentes.

Anos depois é instituída a Resolução CNE/CP nº 1/2006, a qual refere-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Esse documento sinaliza que os pedagogos (as) são os profissionais que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, estando apto a ensinar os processos de alfabetização e as demais disciplinas que integram o currículo deste nível de ensino (BRASIL, 2006).

Segundo Libâneo (2001), o termo Pedagogia está relacionado ao campo teórico-investigativo da educação, indissociável de outras ciências como a sociologia, a filosofia, antropologia, psicologia, política, etc. Por isso, deve propiciar formação teórica, científica e técnica, para que os profissionais compreendam e aprofundem conhecimentos referentes ao exercício, à pesquisa e à teoria pedagógica. Conforme o autor, o curso busca formar profissionais qualificados para atuar em diferentes contextos educativos. Para Gadotti (2004) os pedagogos e as pedagogas interferem sobre a realidade, por isso, é importante que reconheçam a pluralidade cultural, combatendo aos preconceitos, à desigualdade social, à discriminação e às injustiças.

Contudo, mesmo reconhecendo as múltiplas contribuições dos pedagogos e pedagogas para educação, é notável que muitos cursos encontram dificuldade em abordar alguns conhecimentos. Acevedo et al. (2005) alertam que, muitas vezes, os docentes têm abordado os saberes específicos das áreas de maneira equivocada.

Não se pretende, aqui, gerar uma crítica à atuação dos pedagogos e das pedagogas, pelo

contrário, se reconhece que a profissão demanda conhecimentos de distintos campos do saber. Além disso, outro fator que influencia sobre as questões apresentadas, pode estar relacionado às organizações curriculares dos cursos que, muitas vezes, não favorecem uma sistematização adequada para atender às demandas educativas atuais.

Um estudo conduzido por Gatti (2010) investigou a estrutura curricular de alguns cursos de licenciaturas no Brasil, incluindo a Pedagogia. A autora destaca que somente 3,4 % das disciplinas referem-se à didática geral, enquanto didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino representam cerca de 20,7 %. Esse estudo demonstra que somente 7,5 % do currículo é destinado para disciplinas das áreas (ciências, história, artes, português etc.) a serem abordadas durante os anos iniciais. O que demonstra, segundo a autora, que “*o que ensinar*”, isto é, os conteúdos e conhecimentos das diferentes disciplinas, não são devidamente aprofundados durante a graduação em Pedagogia, dos cursos analisados.

Em relação a ementa das disciplinas, analisadas pela autora, essas, aparentemente, demonstravam preocupação acerca *do porquê ensinar*. No entanto, ainda continuam incipientes assuntos relacionados *ao que e como ensinar*. Gatti (2010) também observou a presença de apenas 0,6 % de disciplinas voltadas à docência, essas fundamentavam-se praticamente em aspectos teóricos, relacionados às teorias de ensino, havendo uma carência de enfoque associado às práticas educacionais referentes a esses elementos teóricos.

Souza, et al. (2017) caracteriza esse tipo de formação como polivalente, isto é, entre suas competências profissionais está o domínio de múltiplas áreas do conhecimento. Neste sentido, Longhini (2008) sinaliza que esses docentes apresentam carências dos conhecimentos que devem ensinar.

Em resumo a este tópico, sinaliza-se que, por muito tempo, estavam presentes concepções de formação, baseadas na desarticulação entre o mundo-vivido e o mundo escolar. Estas trajetórias (históricas) refletem um modelo de sociedade, e, sobretudo, o que a mantém, isto é, suas crenças, concepções, comportamentos e cultura.

Os aspectos e trajetórias histórico-formativas do curso de Pedagogia abordado aqui, pretenderam apresentar, brevemente, os principais acontecimentos políticos e educacionais ligados ao curso de Pedagogia. Durante parte do percurso, havia uma incompreensão das competências profissionais do pedagogo. Também se percebe que o currículo perpassou por muitas mudanças, sendo influenciado, majoritariamente, por interesses hegemônicos, políticos e econômicos, pertencentes a cada período.

Outrossim, percebe-se como são necessárias reformulações curriculares no curso de Pedagogia, para atender de forma mais efetiva as demandas atuais. Não se defende, aqui, que o

pedagogo/pedagoga tenha domínio de todas as áreas de forma aprofundada, até porque, seria incoerente com os objetivos dos anos iniciais. Contudo, considera-se a importância de o curso possibilitar a instrumentalização de conhecimentos básicos das áreas, que possam estimular a reflexão e a problematização dos saberes desde a educação infantil, para que os estudantes se desenvolvam como sujeitos justos e críticos.

Isto posto, salienta-se que dentre as discussões aqui realizadas, atentou-se para algumas carências ainda presentes nas formações docentes. Uma das carências discutidas neste tópico foi sobre a desarticulação entre o que será ensinado e como isso será abordado. Isso pode ocorrer nas diversas disciplinas, incluindo a de ciências. Logo, considerando, o objetivo de analisar as aproximações e distanciamentos com o campo da Educação em Ciências quanto à utilização de pressupostos freireanos, bem como o de sinalizar implicações resultantes para o Ensino de Ciências dos Anos Iniciais o próximo tópico (item 2.2) busca discutir as principais implicações, contribuições e desafios do Ensino de Ciências dos Anos Iniciais.

2.2 CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: IMPLICAÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Introduzir discussões relacionadas à ciência, desde os anos iniciais, pode favorecer uma maior explicação para as inquietações dos estudantes, bem como desenvolver hábitos mais saudáveis e sustentáveis. Para Lorenzetti (2000), o Ensino de Ciências, nos primeiros anos, favorece a compreensão inicial das crianças sobre a ciência, desenvolvendo habilidades e atitudes científicas, podendo contribuir, ainda, no estímulo do interesse pela área.

A necessidade de mobilizar os conhecimentos dos estudantes, já nos primeiros anos, é abordada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal documento em vigor e de caráter normativo da educação básica brasileira. A BNCC organiza o Ensino de Ciências em três unidades temáticas: Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo. As mesmas devem ser desenvolvidas desde o 1º ano de escolarização e durante todo o restante do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

A Base e outros documentos normativos (ex: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN) trazem, em seu bojo, a necessidade de ensinar ciências nos anos iniciais. Além disso, a BNCC justifica a importância de partir daquilo que os estudantes já conhecem, para que possam construir conhecimentos sistematizados de ciências, o qual deve oferecer: [...] “elementos para que compreendam desde fenômenos do seu ambiente imediato até temáticas mais amplas” (BRASIL, p.332, 2017). Durante o Ensino Fundamental, as crianças e jovens devem desenvolver o letramento científico, a fim de compreender, interpretar, interagir e transformar

o mundo, utilizando como base o conhecimento científico produzido historicamente (BRASIL, 2017).

Contudo, a apropriação do conhecimento científico não deve ocorrer somente em nível de compreensão conceitual (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). Não basta o estudante ter o entendimento de que existe uma camada de ozônio, se desconhece os impactos gerados nela pela alta liberação de gases prejudiciais. Para que aprender as relações entre os seres vivos e a organização dos ecossistemas, se há o desconhecimento dos impactos do desmatamento, das queimadas, da urbanização, da liberação excessiva e inadequada de produtos químicos, da pecuária e da agricultura sobre eles? Por isso, deve existir uma apropriação crítica do conhecimento e a incorporação do conjunto de representações sociais dos estudantes.

Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2015) salientam que o Ensino de Ciências tem a função de promover a Alfabetização Científica e Tecnológica, visto que a ciência e a tecnologia estão presentes na realidade de grande parte da população. Dessa maneira, a alfabetização científica é um direito de todos, inclusive das crianças, pois favorece a compreensão do dever de se posicionar e tomar decisões de interesse individual ou coletivo (MARTINS; PAIXÃO, 2011). O acesso à Alfabetização Científica é oportunizado por meio de um trabalho docente balizado em uma perspectiva humanizadora e emancipatória de ensino, pressupondo uma formação docente nesta mesma perspectiva. Pensar na Alfabetização Científica implica refletir sobre a formação dos pedagogos e pedagogas (BASTOS, et al., 2015).

Conforme Lorenzetti e Delizoicov (2001), a alfabetização científica, nos anos iniciais, propicia a inserção das crianças na cultura científica, ampliando o seu universo de conhecimento. Contudo, vale destacar, segundo os autores, que a alfabetização científica não tem como proposição formar cientistas. No entanto, deve servir como possibilidade para a discussão crítica dos conhecimentos científicos, sendo capaz de contemplar os efeitos do avanço da ciência e da tecnologia sobre a sociedade.

Além disso, também pode auxiliar na construção de uma concepção de ciência, como produção humana, suscetível a erro e movida por interesses econômicos, políticos, sociais. E, principalmente, que a ciência nem sempre está a serviço do povo, como a grande salvacionista dos problemas da humanidade, pois os avanços científicos e tecnológicos, podem, também, trazer prejuízos à população (AULER; DELIZOICOV, 2001; AULER, 2011).

Existem, também, desafios a serem superados dentro desse contexto, como, por exemplo, o inadequado uso de livros didáticos, a restrição e repetição constante de apenas alguns temas (ex: higiene pessoal), desconsideração dos conhecimentos dos estudantes e

abordagens distantes do contexto social das crianças (SILVA, 2006; LONGHINI, 2008). Essas limitações sinalizadas podem estar relacionadas à formação inicial, devido ao pouco enfoque à área de ciências, o que dificulta a compreensão dos conhecimentos científicos e a própria linguagem da ciência (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013). Embora alguns docentes compreendam a importância da ciência, muitos se sentem desconfortáveis ou inseguros, por transitar por uma área que “não dominam” (ROSA; PEREZ; DRUM, 2007).

Além disso, conforme Longhini (2008), as concepções que os docentes possuem sobre a natureza da ciência, sobre a produção do conhecimento científico e a importância que atribuem à ciência, impactam diretamente sobre como ensinam os conteúdos. Com base nessas discussões apresentadas até o momento, parece que alguns dos fatores elencados, acabam culminando na abordagem indevida das ciências nos anos iniciais.

Em concordância com Bizzo (2009), o Ensino de Ciências deve ser significativo para os estudantes, ultrapassando simples aprendizagem de terminologias ou experiências científicas. Por conhecimentos significativos interpreta-se, aqui, que possam ser transpostos para outros contextos e situações, que estimulem a curiosidade, que respondam aos questionamentos, mas não como uma resposta que silencia, sobretudo, que seja capaz de despertar outras inquietações.

Uma das possibilidades para que essas lacunas e desafios possam ser superados ocorre por meio de uma atuação docente que se concretiza como trabalho coletivo, baseado na pesquisa, na ação e na reflexão, estando, assim, em constante formação permanente (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2017). Por tudo isso, ressalta-se que o Ensino de Ciências não deve somente ser contemplado nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, pois é preciso que as crianças cresçam cientes de seus direitos e deveres de julgar, participar e conhecer, onde compreendam a ciência e a tecnologia como parte integrante da cultura (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). Sobre isso, Delizoicov e Angotti (2000) pontuam que deve haver um conhecimento mínimo de ciências, com o intuito de fornecer instrumentos que oportunizem uma melhor compreensão da sociedade e uma formação cultural.

CAPÍTULO 3 – PERSPECTIVA EDUCACIONAL FREIREANA

3.1 TRAJETÓRIAS, LUTAS E UM OUTRO OLHAR EDUCACIONAL: A PRESENÇA DO PENSAMENTO FREIREANO PARA ALÉM DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Esse subtítulo aborda as trajetórias e lutas do educador brasileiro Paulo Reglus Neves Freire ou, simplesmente, Paulo Freire - como se tornou conhecido. Também são realizadas discussões sobre a perspectiva educacional freireana, a qual possibilitou um outro olhar para a educação, visando a superação do paradigma educacional bancário, que se mantém até hoje.

Antes de mais nada, situa-se que Paulo Freire se transforma em uma referência mundial para a educação, a partir do contexto em que produz e sistematiza suas ideias. O país vivia um quadro de profundas desigualdades sociais, por isso, é possível compreender os posicionamentos políticos e pedagógicos do autor e a sua atuação nos diferentes movimentos populares (PEREIRA, 2018).

Ana Maria Araújo Freire, que foi esposa de Paulo Freire, relata a origem e trajetória do autor, nascido em 1921, no município de Recife. Aos 22 anos, ingressou na faculdade de Direito, pois em Recife não havia nenhum curso de licenciatura. Em 1944, casa-se com sua primeira esposa, Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Nesta mesma época, experienciou a docência, lecionando português em uma escola onde havia estudado durante a adolescência. Alguns anos depois, de 1947 até 1954, foi diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, onde iniciou o contato com a educação de adultos trabalhadores. Nesta etapa da vida de Freire, algumas inquietações passam a atravessá-lo, de tal modo, que o provocam a iniciar seus escritos, por isso, estes espaços atuaram como veículos de problematização acerca da educação, principalmente, referente à alfabetização (FREIRE, A.M. A, 1996).

O seu reconhecimento como educador progressista, teve início a partir do relatório “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o Problema dos Mocambos”, apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no ano de 1958. Em 1959, Paulo Freire tornou-se doutor em Filosofia e História da Educação, com o título passou a ocupar o cargo de professor efetivo da Universidade do Recife, tomando posse em janeiro de 1961. Nesta década, engajou-se em diversos movimentos de educação, sendo um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular em Recife, no nordeste brasileiro (FREIRE, A.M. A, 1996). O movimento iniciou em 1962, período em que a região se caracterizava como uma das mais pobres e com um dos maiores índices de analfabetismo (FREIRE, 1979).

Freire falava sobre a valorização da cultura, sobre injustiças sociais e defendia a

participação das “massas” populares na sociedade, ficando conhecido como o educador da indignação. Os movimentos atuavam na busca pela valorização cultural dos sujeitos e na luta pelo direito à educação para populações marginalizadas e injustiçadas por políticas públicas excludentes, que favoreciam apenas uma pequena parcela da sociedade (PAIVA, 1987). Tinham como proposição, gerar uma inversão do que se entendia como “processo da cultura” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016), através de uma educação problematizadora e dialógica.

Do Movimento de Cultura Popular emerge o projeto de alfabetização de jovens e adultos, em Recife. O qual foi se multiplicando em outras regiões, como foi o caso de Angicos e Mossoró e em João Pessoa (BRANDÃO, 1985). Em Angicos, Freire propôs um processo de alfabetização baseado nas experiências de vida de cortadores de cana-de-açúcar. Em seguida, foi convidado a desenvolver uma campanha nacional de alfabetização, o que contribuiu para o seu reconhecimento mundial.

Em relação ao processo de alfabetização, Freire (1989) salientava que não é possível texto sem contexto. Criticava, profundamente, uma alfabetização em que professores e professoras ensinam mecanicamente através da repetição de palavras e frases, muito distantes daquilo que é vivenciado pelos sujeitos. Considerava esse processo de alfabetização como autoritário, pois está centrado na compreensão “mágica” de palavras, o que não auxilia no desvelamento crítico da realidade. A alfabetização proposta pelo autor, cuja práxis pedagógica do professor e da professora problematiza a realidade, é vista como um ato de conhecimento, criador e político que, para ele, representava um esforço da leitura do mundo e da palavra. O processo de alfabetização, na perspectiva freireana, consiste em apreender a palavra para compreender o mundo, estimulando a conscientização das situações de injustiça, da opressão e de exclusão (FREIRE, 2018), de modo que os sujeitos, através da palavra, possam se expressar e expressar o seu mundo, tendo o direito de criar, recriar, de decidir e, também, de optar (FREIRE, 1981).

No entanto, em 1964, se instala a ditadura militar no Brasil, marcada pela violação de parte dos direitos humanos, incluindo os civis/políticos (CARNEIRO; SOUSA JUNIOR, 2019) e por diversas tensões sociais, pela opressão, pela censura e pela perseguição. Tudo isso, como tentativa de silenciamento de quem não era conivente com a política antidemocrática liderada pelo Regime Militar. Por isso, neste período, Paulo Freire foi preso por alguns dias, sob acusação de provocar na população movimentos antipatriotas (LIMA, 2014).

Com isso, buscou asilo político na Bolívia e pouco tempo depois foi para o Chile. Nesse país, Paulo Freire deu continuidade aos seus projetos, trabalhou e escreveu importantes obras. No tempo fora do Brasil - devido à permanência da ditadura militar- Freire conheceu o mundo,

“andarilhando” pela África, Ásia, Oceania e pela América. Lecionou em diversas universidades e realizou projetos em diversas instituições, especialmente, em Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau (FREIRE, A.M.A., 1996).

Em 1980, um pouco antes de findar a ditadura, Freire consegue retornar ao seu país de origem. Foi empossado no cargo de Secretário de Educação do Município de São Paulo, atuando de 1989 a 1992, sendo um dos responsáveis pelo desenvolvimento do Projeto “Interdisciplinaridade via Tema Gerador” implementado na capital paulista. O projeto reformulou o currículo escolar, visando superar o paradigma da educação bancária, mediante modificações no ensino, associadas à realização de constantes formações permanentes (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002). Tinha como princípios fundamentais, para o alcance da autonomia da escola pública, a participação e a descentralização (SÃO PAULO, 1990).

Conforme o projeto, tanto a participação de estudantes, docentes e comunidade, quanto a descentralização levam a um “poder” compartilhado. Isto é, o poder de decisão não fica centralizado somente na administração, nos coordenadores e dirigentes da escola, mas passa a ser pensada coletivamente, pelos diversos sujeitos que fazem parte da escola e da comunidade (SÃO PAULO, 1990).

Para Gadotti (2008), quando Freire ocupou o cargo, defendeu a escola pública popular, enquanto instituição autônoma e cidadã, trazendo diversas contribuições para a educação, bem como demonstrou a viabilidade de propostas pautadas em sua teoria. A obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* é fruto das experiências vivenciadas por Paulo enquanto secretário, deste modo, a obra traz: “os saberes necessários ao educador para a construção da escola autônoma, da escola cidadã” (GADOTTI, 2008, p.98), ou seja, representa o conjunto de saberes necessários para construir uma escola fundamentada em pressupostos freireanos, os quais defendem a educação como prática de liberdade.

Dentre outros projetos realizados durante o cargo, surgiu a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), o qual se estendeu por muitos anos. O programa visava alfabetizar jovens e adultos de comunidades carentes, seguindo os pressupostos freireanos de educação. Alguns anos depois, Freire faleceu, no ano de 1997, no estado de São Paulo (FREIRE, A.M.A., 1996).

Mesmo após 20 anos da morte do autor, esse é considerado um dos nomes de maior reconhecimento mundial (FREITAS; FORSTER, 2016), devido às suas importantes contribuições à educação, sendo o patrono da educação brasileira (BRASIL, 2012). Em vida, Freire escreveu muitas obras, tais como: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Esperança*, *Educação como Prática de Liberdade*, *Política e Educação*, etc.

Após a sua morte, outras obras foram publicadas, baseadas em seus relatos, histórias de vida e cartas, expressando a vividez do pensamento freireano atualmente.

Dentre os seus escritos, a *Pedagogia do Oprimido* ocupa lugar de destaque no campo educacional. Nela, Freire critica a desigualdade que provoca a desumanização e a exclusão de tantos. A *Pedagogia do Oprimido* possibilita repensar a educação e a própria sociedade, a partir do ponto de vista do oprimido, abarcando as relações entre opressores e oprimidos, colonizadores e colonizados e globalizadores e globalizados (FREIRE, A.M.A., 1996).

A educação bancária é outra denúncia freireana, abordada criticamente pelo autor em diversas obras. Nesta concepção de educação, o (a) professor (a) “preenche” os estudantes com conteúdos de sua própria narração. Assim, a educação bancária representa um ato de depósito, isto é, os (as) professores (as) são, supostamente, os detentores do conhecimento, portanto, a eles destina-se a função de depositar o saber nos estudantes (FREIRE, 2018).

Esses conhecimentos, por sua vez, são retalhos da realidade e apresentam-se de maneira desconectada da totalidade, são pequenos fragmentos sem significação cultural e, por isso, descontextualizados. A educação bancária apresenta, também, uma natureza antidialógica, antidemocrática e autoritária. Todos esses elementos representam manifestações da ideologia da opressão (FREIRE, 2018).

Ao traçar algumas das mais importantes trajetórias e lutas do educador brasileiro, serão sintetizadas, brevemente, algumas contribuições da perspectiva educacional freireana, para a superação da educação bancária. Uma das mais importantes contribuições de Paulo Freire é pensar a educação como prática de liberdade, a qual pressupõe a tomada de consciência do ser humano em relação a sua própria existência e o mundo circundante. Para Lima (2014, p.70), a consciência é: “como mola propulsora da realidade social, da realidade do ato de ensinar-aprender e intercambiar conhecimentos da vida e para a vida”.

Contudo, Freire não queria apenas alcançar nos sujeitos a tomada de consciência, mas que, através dela, fossem capazes de mudar a forma de agir e pensar sobre o mundo. Isso, por sua vez, não ocorre dissociado da dialogicidade e da problematização, elementos fundamentais para o alcance desta pedagogia como prática de liberdade. Conforme Freire, A.M.A. (2015, p.295) o diálogo numa perspectiva freireana: “vai à raiz mais profunda das coisas para explicar, temporária e criticamente, a realidade concreta. O diálogo freireano prioriza a pergunta que faz pensar, que nos coloca em dúvida e não a resposta pronta, espontânea, “neutra”, sem reflexão”.

Freire, ao longo de toda sua vida, propõe repensar a educação que se apresentava – e ainda se apresenta – como bancária, visando a sua superação, através da educação libertadora, que tem como meio – e fim – a transformação social. Essa, para o autor, é vista como um direito

fundamental de todos os sujeitos da sociedade, especialmente dos oprimidos.

Para isso, fazem-se necessárias modificações em todo o sistema educacional, desde a formação inicial, a mudanças na organização escolar e o próprio currículo, para que estejam coerentes com essa concepção de educação. O pensamento freireano vem contribuindo para as práticas educativas emancipatórias, em diferentes campos de atuação, incluindo a formação de professores e professoras, em que sua produção representa um importante referencial para o desenvolvimento de práticas educativas balizadas em princípios crítico-reflexivos (FREITAS; FORSTER, 2016). Disso tudo, emerge o maior legado de Freire – apresentar dialogicamente um novo olhar para educação, indubitavelmente mais amoroso, ético e comprometido, sem ausentar-se de sua essência política.

Ao mencionar a questão curricular, essa se apresenta como uma das mais importantes contribuições de Freire à educação, na qual, através do processo de alfabetização desenvolvido em boa parte do território brasileiro, pôde transpor para o contexto da educação formal, através do Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador. Com isso, Freire demonstrou a viabilidade de suas teorias e a importância de considerar a realidade dos estudantes para que um novo mundo fosse possível, pois a presença do pensamento freireano ainda resiste/reside para além do paradigma da educação bancária.

Para finalizar, compartilha-se o seguinte trecho – sentido – e escrito por Bastos, et al. (2015):

Assim, a utopia freireana permanece, não como algo efêmero ou como uma insatisfação momentânea, mas como um compromisso a ser assumido com otimismo e esperança em relação à superação do estado das coisas (BASTOS, et al, 2015, p. 493).

3.2 PRESSUPOSTOS E ABORDAGENS FREIREANAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Em continuidade às discussões realizadas nos tópicos anteriores, em que foram sinalizadas algumas limitações ainda presentes no Ensino de Ciências e na educação de modo geral, este capítulo pretende aprofundar algumas contribuições do pensamento freireano para superá-las. O que vêm ocorrendo por meio do desenvolvimento de pesquisas e propostas em diversas áreas, incluindo a Educação em Ciências, que utilizam o autor como referencial teórico-metodológico e epistemológico.

Este tópico aborda as principais abordagens e pressupostos freireanos utilizados pelo campo da Educação em Ciências. No sentido de elucidá-las, bem como respaldar, teoricamente, a importância de considerar-se a utilização dessas propostas nos diversos contextos educativos.

3.2.1 Abordagem Temática

Dentre as limitações educacionais apresentadas nesta pesquisa, está a desvinculação do mundo da vida e do mundo da escola (MUENCHEN, 2006; AULER, 2007a). O aparente distanciamento entre essas duas dimensões causa muitas implicações educacionais e sociais e aproximá-las implica repensar o espaço-tempo da escola e o próprio currículo (MAGOGA, 2017). Essas discussões, principalmente as voltadas à necessidade de novas reestruturações curriculares, vêm sendo abordadas por diversos autores da área de Educação em Ciências. Os mesmos defendem que o currículo deve ser capaz de gerar a compreensão do mundo e o desenvolvimento da criticidade nos educandos (AULER, 2007a; AULER, 2007b; CENTA; MUENCHEN, 2016; MAGOGA, 2017; LINDERMANN, 2010).

A necessidade de repensar os currículos, emerge - em parte - de haver uma preocupação sobre como ensinar determinados conteúdos, isto é, as metodologias e recursos que serão utilizados. Entretanto, parece não haver a mesma preocupação com a relevância destes conteúdos para a vida do estudante (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011), o que exige um olhar mais crítico para como estão sendo realizadas as seleções dos conhecimentos.

Autoras, como Halmenschlager (2014) e Lindermann (2010), sugerem a implementação de propostas a partir da AT, com o intuito de superar a natureza linear e fragmentada do Ensino de Ciências. A AT se configura como uma perspectiva de estruturação curricular pautada na seleção de temas (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). Essa abordagem favorece o rompimento do paradigma tradicional curricular baseado em uma AC, nesta o conceito científico é “objeto” central dos processos de ensino-aprendizagem, sendo um fim em si mesmo. Em contrapartida, a AT compreende o conceito como meio – e não fim – para a compreensão do mundo, através da abordagem de temas que representam a realidade dos estudantes (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

O termo AT foi utilizado pela primeira vez durante a pesquisa de doutorado de Pierson (1997). A autora investigou nas atas SNEFs, durante os anos de 1991, 1993 e 1995, os grupos de pesquisa que mais contemplavam, durante as suas intervenções, o cotidiano dos estudantes. Além disso, a sua pesquisa tinha como proposição apresentar os contextos em que ocorriam essas intervenções, bem como as justificativas para a sua utilização e a própria compreensão de cotidiano que os grupos adotavam. A partir dos resultados obtidos, a autora identificou duas Linhas de Pesquisa em Ensino de Física, as quais foram denominadas de “Pesquisas em Concepções Espontâneas ou Alternativas e “Abordagens Temáticas e a Física do Cotidiano”.

Ao analisar a linha de pesquisa da AT, Pierson (1997) identificou que está vinculada ao grupo “Reelaboração de Conteúdo e Formação de Professores”, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Além disso, essa linha se constitui, historicamente, na década de 70, sob coordenação do prof. Dr. Luiz Carlos de Menezes e composto pelos professores Yassuko Hosoume, João Zanetic, Maria Regina D. Kawamura, em colaboração ainda com Demétrio Delizoicov e José André Angotti, atualmente, docentes da Universidade Federal de Santa Catarina e a professora Marta Maria Castanho Pernambuco que, fez parte do corpo docente, até seu falecimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Vale ressaltar que, naquele período, esses autores não se apropriavam do termo AT, entretanto, suas pesquisas apresentavam elementos e características comuns ao que Pierson (1997) sinalizava como AT. A autora explicita que o grupo fundamentava suas abordagens e pesquisas nas ideias de Paulo Freire, adotando, sobretudo, os elementos *problematização* e a *dialogicidade*. Essa análise pode ser observada a seguir, quando Pierson (1997, p. 152) cita:

Mais de vinte anos depois, podemos, ainda hoje, conhecer nestas preocupações as razões e objetivos dos diferentes trabalhos que foram e vêm sendo realizados pelo grupo ao longo deste período. O pensamento de Paulo Freire tem sido uma referência constante, dando uma direção que, se em alguns momentos é também metodológica, boa parte das vezes mostra-se não apenas enquanto um pensamento de um educador, mas a visão de mundo de um epistemólogo que, mesmo nunca tendo reconhecendo-se como tal não deixa de fornecer elementos sobre os quais pode se fundamentar uma visão de conhecimento baseada na dialogicidade e problematização, pressupostos indispensáveis para a construção de um conhecimento emancipatório, conscientizador.

Por meio dessa discussão, é possível reconhecer a influência do pensamento freireano na construção dessas propostas, justamente por propor um novo pensar educacional, que não se faz distante do mundo da vida, que o toma como ponto de partida para o processo educativo. Os pressupostos freireanos, em consonância com a perspectiva da AT, buscam a (re)significação *do porquê* ensinar, onde se deve abarcar o *para quem ensinar*, - dimensão que considera o contexto do sujeito (CENTA, 2015). Os referenciais freireanos fundamentam algumas perspectivas de AT, por acreditar na necessidade de se pensar em novas possibilidades de ensino, que implicam novas seleções de conteúdos – os quais são representados pelos temas - que não são pré-determinados (MAGOGA, 2017), mas, sim, significativos aos estudantes (HALMENSCHLAGER, 2014).

Existem diferentes parâmetros que podem ser adotados para a seleção das temáticas que constituirão as propostas curriculares, tendo relação direta com as distintas compreensões acerca do papel do tema no processo de organização das atividades educativas (HALMENSCHLAGER, 2014; HALMENSCHLAGER, et al., 2015). Alguns temas são

selecionados baseando-se no interesse dos estudantes, outros representam assuntos em evidência nas mídias ou na própria comunidade e, ainda, outros podem ser selecionados através de um processo de investigação na comunidade, onde se verifica o tema de maior relevância para aquele contexto.

Halmenschlager (2014), pondera, no entanto, que os temas devem ser significativos para os estudantes. Não existe, contudo, uma forma de medir o quão significativo um tema é, pois depende de cada sujeito, ou seja, o que é significativo para uma pessoa, pode não ser para outra. A autora justifica que quanto maior for a proximidade com a realidade concreta, maior será o seu potencial pedagógico. Essa atribuição de significação, por sua vez, pode ocorrer se o tema for capaz de explicar ou responder questões ligadas ao contexto dos sujeitos.

Os temas podem assumir diferentes naturezas, dependendo das questões que abarcam e do que se pretende alcançar a partir deles. Em uma pesquisa realizada por Halmenschlager, et al. (2015), no qual se propõem a identificar aspectos relacionados à abordagem de temas no desenvolvimento de propostas educativas baseadas na AT e realizadas por licenciandos e licenciados em Física, foi observado a predominância de temas com naturezas conceituais e contextuais. Contudo, a AT tem o potencial para contemplar outras naturezas, tais como: ambiental, social, política, etc.

A AT é favorecida quando se adota um processo interdisciplinar, no qual os professores e as professoras de diversas disciplinas podem dar o seu olhar, para que haja uma compreensão mais ampla do tema. Para Auler (2007a), os temas apresentam certa complexidade e, por isso, requerem uma análise pautada sob vários olhares disciplinares. A construção curricular a partir da AT deve ser um processo coletivo, com a participação de toda comunidade escolar. Isso favorece que os/as professores/professoras se tornem fazedores de currículo em detrimento de meros consumidores (AULER, 2007a) de conteúdos pré-determinados por instâncias superiores – que pouco compreendem a realidade da comunidade.

Historicamente, da AT emergem vertentes, algumas delas balizadas em pressupostos freireanos e outras com proximidade. Desse modo, atualmente, tem-se a perspectiva CTS (SANTOS; MORTIMER, 2001; PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007), Articulação Freire-CTS (AULER; DALMOLIN; FENALTI, 2009; MUENCHEN; AULER, 2007) e ATF (DELIZOICOV, 1991; LINDERMANN, 2010), dentre outras. Na sequência, são discutidas, a ATF e a articulação Freire-CTS, considerando que a pretensão deste tópico é de elucidar os pressupostos e abordagens freireanas, presentes no campo da Educação em Ciências.

3.2.1.1 Abordagem Temática Freireana

A ATF é uma perspectiva curricular pautada em uma concepção de educação libertadora, que tem como elementos centrais a problematização, a dialogicidade, a politicidade da prática educativa e a sua potencialidade transformadora. Assume como ponto de partida para desencadear a ação educativa os TG, que são obtidos a partir da problematização da realidade dos estudantes (CENTA, 2015).

Para que os temas tenham legitimidade, é importante que haja um processo de obtenção sistematizado. Esses podem ser extraídos por meio de um processo de investigação, podendo ocorrer de diversas maneiras, tais como: em 5 etapas do processo de IT (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011), em 4 etapas do processo de IT (FREIRE, 2018), pelos 3MP (MUENCHEN, 2010) ou através da Práxis Curricular Via Tema Gerador (SILVA, 2004). Os TG são a essência e o aspecto principal da ATF, representando elementos do universo existencial dos sujeitos. Por isso, a investigação da realidade é o eixo estruturante da programação escolar (HALMENSCHLAGER, 2014).

Entre os processos mais utilizados pelo campo da Educação em Ciências estão as 5 etapas sistematizadas por Delizoicov (1991) para o contexto da educação formal e que anteriormente haviam sido propostas por Freire (2018) para o contexto informal.

1º Etapa: levantamento preliminar – é realizado um processo de investigação da comunidade, com o intuito de levantar informações sobre suas condições socioeconômicas, culturais e políticas. Através de conversas informais com os sujeitos da comunidade;

2º Etapa: análise das situações e escolha das codificações – neste momento, é realizada a análise das principais contradições vivenciadas pela comunidade e a preparação das suas codificações. Essa representa a realidade, a qual é constituída pelos objetos de conhecimento. Neste momento, os professores e as professoras apresentam as situações trazidas pelos estudantes, e quais são os problemas vivenciados por eles em sua realidade;

3º Etapa: diálogos decodificadores e obtenção do TG – momento de diálogos com os representantes da comunidade, tendo como proposição problematizar as contradições evidenciadas em etapas anteriores. Neste momento, é possível obter a "cultura primeira" dos sujeitos, acerca das situações identificadas, oriundas de suas experiências. O TG é obtido a partir do processo de codificação-problematização-descodificação, durante os círculos de IT;

4º Etapa: redução temática – nesta etapa, há o planejamento sistemático e interdisciplinar dos conteúdos que constituirão o programa, onde o TG é o elemento central para a organização. Fica a cargo de cada especialista/professor contribuir através de sua área de

atuação e com o seu projeto de redução do tema. Desta maneira, os professores organizam os núcleos fundamentais que passarão a compor as unidades de aprendizagem, estabelecendo seqüências entre si e permitindo uma visão mais geral do tema reduzido; e

5º Etapa: trabalho em sala de aula – etapa em que ocorre o desenvolvimento do programa, com o material preparado. A temática emergente, durante a investigação, volta-se novamente ao estudante, como um problema a ser decifrado e jamais como um conteúdo a ser depositado.

3.2.1.1.1 Os três momentos pedagógicos: da dinâmica de sala de aula à estruturação curricular

A historicidade dos 3MP é marcada por diversos acontecimentos importantes, os quais são abordados brevemente neste subtítulo. A discussão visa compreender como esses momentos se constituem em sua raiz histórica e analisar a influência do pensamento freireano sobre eles.

O olhar para os 3MP, possivelmente, marca posição em 1975, quando o grupo pertencente ao Instituto de Física, da Universidade de São Paulo (IFUSP), constituído principalmente pelos professores Luís Carlos de Menezes, João Zanetic, Demétrio Delizoicov e José André Angotti (PIERSON, 1997), reconheciam a necessidade da elaboração de uma proposta de Ensino de Ciências que direcionava-se para a compreensão do mundo “real” em que o estudante vive (MUENCHEN, 2010). O grupo identificava semelhanças nas concepções discutidas com as ideias de Paulo Freire. Logo, baseados nos pressupostos freireanos de educação, o grupo foi motivado a utilizar e adaptar algumas propostas para o contexto da educação formal (DELIZOICOV, 1982).

O grupo direcionava a atenção para o projeto realizado em Guiné Bissau (ANGOTTI, 1982; DELIZOICOV, 1982), onde Paulo Freire já estivera realizando trabalhos, deixando legados para a educação daquela região da África. Por meio deste projeto, vinculado ao Ensino de Ciências, foi possível sistematizar o que atualmente é conhecido como 3MP, anteriormente chamado de *roteiro pedagógico* (DELIZOICOV, 1991).

O projeto desenvolvido em Guiné Bissau buscava estabelecer aproximação com a comunidade, bem como consideravam o contexto sociocultural vivenciado pelos estudantes como objeto central da construção do conhecimento (MUENCHEN, 2010). Outros projetos também reafirmavam a presença do pensamento freireano, tais como o projeto desenvolvido em São Paulo do Potengi, no Rio Grande do Norte (PERNAMBUCO et al., 1988) e o projeto realizado pelo próprio Paulo Freire, enquanto secretário de educação do Município de São Paulo

(SÃO PAULO, 1990; 1992). Nos três projetos mencionados, houve a evidência da utilização dos 3MP constituídos nas ideias freireanas e fundamentados nas categorias dialogicidade e problematização (MUENCHEN, 2010).

Os 3MP são utilizados, atualmente, principalmente, como dinâmica de aula (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011) e estruturantes de currículos (MUENCHEN, 2010). Como dinâmica de aula são organizados em três etapas: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento. Com base nos estudos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), pode-se descrevê-los, brevemente, da seguinte maneira:

Problematização Inicial: este momento é caracterizado pela constante reflexão (problematização) da realidade e tem como objeto mediador o tema obtido na AT. Além disso, nesta etapa são lançadas situações desafiadoras, estimulando o estudante a dialogar sobre suas próprias concepções e conhecimentos. A problematização deve ser capaz de despertar a necessidade de um “novo” conhecimento, com maior potencial explicativo, sendo este o conhecimento científico;

Organização do Conhecimento: o segundo momento, se constitui na construção de conhecimentos necessários para a compreensão do tema e das problematizações levantadas no primeiro momento; e

Aplicação do conhecimento: momento em que o conhecimento científico deve retornar às problematizações iniciais. Na aplicação do conhecimento o/a professor/professora deve criar novas situações, para avaliar os saberes sistematizados pelo estudante, bem como a sua capacidade de abstração dos conhecimentos construídos ao longo dos outros momentos.

Já enquanto estruturantes de currículo, segundo Muenchen e Delizoicov (2012), os 3MP foram desenvolvidos, pela primeira vez, no contexto da educação formal, quando Paulo Freire propôs o, já destacado, Movimento de Reorientação Curricular do município de São Paulo (SÃO PAULO, 1992). Vale destacar, que nesta dinâmica os 3MP apresentam as etapas de: i) Estudo da Realidade, ii) Organização do Conhecimento, e iii) Aplicação do conhecimento. Baseado em Muenchen (2010), podem ser explicados:

Estudo da Realidade: etapa em que ocorre a investigação e reconhecimento da realidade, a fim de identificar as concepções e contradições presentes na comunidade, ou seja, o TG. Nesta etapa, pode-se utilizar questionários, diálogos informais, entrevistas e outros recursos para a coleta de informações referentes ao contexto local. Esses resultados serão utilizados para a elaboração de um “dossiê” da comunidade, no qual estará expresso as situações significativas dos sujeitos;

Organização do conhecimento: nesta etapa ocorre a descrição dos dados presentes no dossiê, o qual servirá na definição das questões geradoras. Esse trabalho é realizado em cada uma das áreas pelos professores, onde determinam os conteúdos que serão abordados em cada área e ano. Nesta etapa, também ocorre o planejamento coletivo por áreas e disciplinas; e

Aplicação do conhecimento: este momento representa a implementação dos planejamentos realizados pelo coletivo de professores/professoras, bem como é realizada a avaliação de todo o processo.

Salienta-se que os 3MP representam uma perspectiva curricular pautada em temas, constituindo uma ATF, pois o tema obtido é o TG (CENTA, 2015). Ademais, Pierson (1997) sinaliza que os 3MP apresentam-se como uma proposta que facilita a sistematização e a construção dos processos educativos - o que implica no seu processo de elaboração, implementação e avaliação. Em corroboração, Muenchen (2010) destaca: “e, esse é o percurso de uma prática educacional que busca a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica da realidade, em que a dinâmica dos 3MP encontra-se presente em um movimento contínuo de busca do conhecimento e transformação social” (p. 241).

Para finalizar, identifica-se que os 3MP apresentam uma perspectiva educacional libertadora, com vista a gerar transformações na realidade e na comunidade dos estudantes. Por isso, a sua utilização, tanto como dinâmica de aula, quanto estruturante de currículos, contribui para a superação da educação bancária, notadamente, por considerar como central a ação dialógica-problematizadora dos processos educativos, tendo como fundamento os pressupostos freireanos, como explicitado ao longo desta discussão.

3.2.1.2 Abordagem Temática na perspectiva Freire - CTS

A atual educação CTS visa, principalmente, a superação da concepção da neutralidade da ciência, do modelo de decisões tecnocráticas e da perspectiva salvacionista geralmente atribuída à Ciência e à Tecnologia (AULER; FENALTI; DALMOLIN, 2009). A AT, na perspectiva Freire – CTS, tem suas origens durante a pesquisa de doutorado de Auler (2002), quando o autor realizou um processo de aproximações entre o então movimento CTS com os pressupostos freireanos. Em corroboração, outros autores vêm sinalizando essas aproximações, onde destacam a necessidade de repensar o processo educativo (CENTA, 2015; ALMEIDA, 2018).

A articulação entre essas abordagens emerge da compreensão da necessidade de maior participação de democratização das decisões relacionadas aos temas que envolvem questões

acerca da Ciência e da Tecnologia, e isso, por sua vez, também é uma preocupação presente na matriz teórico-filosófica freireana, apresentando, assim, elementos comuns a estes referenciais (AULER; FENALTI; DALMOLIN, 2009). Em resumo, a aproximação estava pautada em três dimensões: I) a busca por currículos temáticos; II) desenvolvimento de propostas interdisciplinares; e, III) democratização de processos decisórios - construção de uma cultura de participação (AULER, 2007a).

As perspectivas defendem a formação cidadã e a alfabetização científico-tecnológica para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos e o posicionamento sobre assuntos de Ciência e de Tecnologia (SANTOS; MORTIMER, 2000; AULER, 2007b). A perspectiva freireana compreende o diálogo e a problematização como elementos capazes de gerar a conscientização da população, referente às contradições e situações-limites, os quais podem atuar como instrumento de libertação e enfretamento da realidade (FREIRE, 2018).

Para Auler, Fenalti e Dalmolin (2009) essa aproximação também pode ser evidenciada quando se considera que o fazer educacional deve partir da vocação ontológica humana em “ser mais”, onde os sujeitos se compreendem enquanto seres históricos e não meramente objetos da história. Além disso, a educação deve propiciar a leitura do mundo engajada na transformação da realidade (FREIRE, 1996), o que demanda de uma compreensão crítica acerca das interações entre CTS (AULER; FENALTI; DALMOLIN, 2009). A articulação entre Freire e a educação CTS pode ser observada abaixo (Figura 2):

Figura 2 - Aproximações entre Freire e a educação CTS



Fonte: (AULER; FENALTI; DALMOLIN, 2009).

Um paralelo entre a ATF e a educação CTS, é que na ATF os TG emergem de uma investigação na comunidade (FREIRE, 2018), já na educação CTS, o tema social segue três critérios básicos: i) apresentar-se como controverso; ii) apresentar significado social; e, iii)

apresentar alguma dimensão relativa à ciência-tecnologia (RAMSEY, 1993). Esse tema CTS pode estar vinculado a uma necessidade de superação de uma *consciência ingênua* dos sujeitos, alcançando uma *consciência máxima possível*, conforme discutido em Freire (2018).

Neste sentido, a articulação Freire-CTS baseia-se na ATF, onde o TG é discutido a partir de uma concepção científico-tecnológica, com o intuito de problematizá-lo para gerar uma conscientização acerca da necessidade de participação na definição das políticas relacionadas à Ciência/Tecnologia e na agenda de pesquisa (MARQUES, 2019). A articulação propicia a superação da cultura do silêncio e do modelo de decisão tecnocrática, por meio da leitura crítica da realidade, envolvendo as interações CTS.

Essa articulação também se justifica pela compreensão de que para potencializar uma participação científico-tecnológica ampliada, através dos processos educativos, é preciso ampliar a participação no desenvolvimento dos currículos (ROSO; AULER, 2016). Com isso, as estruturações curriculares via ATF podem favorecer a participação da população, tendo em vista a maneira com que o tema – e o currículo – são selecionados e sistematizados. Dessa forma, a articulação Freire-CTS propõe o desenvolvimento de um processo educativo crítico, que implica uma mudança curricular fundamentada em uma educação libertadora, com vista à participação e à transformação social (MARQUES, 2019).

CAPÍTULO 4 – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Ao longo das discussões realizadas até o momento, foram levantadas algumas lacunas nos cursos de Pedagogia, bem como a importância da inserção dos pressupostos freireanos durante a formação inicial. Por isso, tendo em vista a necessidade de um maior aprofundamento sobre a questão, essa pesquisa pretende investigar como esses cursos vêm utilizando o referencial freireano. Para tanto, foram delimitados alguns encaminhamentos metodológicos, os quais são apresentados na sequência.

4.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A pesquisa pretende contribuir para a elucidação de limitações presentes na formação inicial de pedagogos e pedagogas. O **problema** que guiou a pesquisa está estruturado da seguinte forma:

Como os pressupostos freireanos vêm sendo abordados e trabalhados pelos cursos de Pedagogia de três instituições públicas do estado do RS?

Para responder ao problema de pesquisa, foram elaborados objetivos, os quais viabilizaram a obtenção dos resultados. Esses, também auxiliaram na compreensão dos elementos que emergiram ao longo do processo.

4.2 OBJETIVOS

A partir do problema de pesquisa delimitado, tem-se como **objetivo geral** “identificar e caracterizar como os pressupostos freireanos vêm sendo abordados e trabalhados nos cursos de Pedagogia de três instituições públicas do RS”. A escolha por apenas três instituições decorre do quantitativo de cursos de Pedagogia no estado, deste modo, optou-se por um número representativo e, ao mesmo tempo, que fosse possível para uma análise mais aprofundada.

Em relação aos objetivos específicos, buscou-se:

- Investigar como as dissertações e teses brasileiras, no contexto da Pedagogia, vêm abordando os pressupostos freireanos;
- Mapear os cursos presenciais de Pedagogia de instituições públicas do RS e analisar a presença freireana nos PPC, incluindo as ementas das disciplinas;
- Escolher três instituições para aprofundar a análise de pressupostos freireanos;

- Identificar as principais abordagens e concepções freireanas presentes durante a formação inicial dos pedagogos e pedagogas;
- Analisar as aproximações e distanciamentos com o campo da Educação em Ciências quanto à utilização de pressupostos freireanos; e
- Sinalizar implicações resultantes para o Ensino de Ciências dos Anos Iniciais.

4.3 CARACTERIZAÇÕES DA PESQUISA

4.3.1. Quanto à abordagem

Para Ribeiro (2008), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características emergentes da realidade investigada. Segundo o mesmo autor, algumas das características próprias de um estudo qualitativo são: enfatizar mais o processo do que o produto; retratar a perspectiva dos participantes; e, focalizar a realidade de maneira complexa e contextualizada. Um estudo qualitativo é rico em dados descritivos, os quais são obtidos no estabelecimento da relação entre o pesquisador e a situação investigada.

4.3.2. Quanto aos objetivos

Em relação à classificação metodológica adotada, se caracteriza como exploratória, descritiva e explicativa, com base nos objetivos propostos (GIL, 2002). Nesse sentido, considera-se como *exploratória*, pois foram realizados levantamentos bibliográficos e entrevistas, com o intuito de testar hipóteses, desenvolver e aprimorar ideias, bem como identificar elementos que auxiliem na obtenção dos resultados e em sua discussão. Os resultados obtidos durante as etapas de “exploração” foram *descritos* a fim de garantir maior fidedignidade à pesquisa e auxiliar na explicação e na compreensão dos dados.

O estudo também é classificado como *explicativo*, pois identificou os fatores que contribuem para a ocorrência de determinados acontecimentos, concepções e/ou fenômenos, buscando elementos discursivos para explicá-los (GIL, 2002). Nesse caso, foi investigado como os cursos de Pedagogia vêm utilizando os pressupostos freireanos, com discussões paralelas de como o campo da Educação em Ciências está discutindo o mesmo referencial.

4.3.3 Quanto aos procedimentos

A técnica adotada nesta pesquisa é de natureza bibliográfica, documental e do tipo estudo de múltiplos casos (GIL, 2002). Conforme Gil (2002) pesquisas bibliográficas utilizam como fontes materiais já tratados e elaborados por outros autores, como livros e artigos. Contribui para obtenção de informações acerca de fenômenos pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa. Além disso, oferece um conjunto de instrumentos para que haja a compreensão da relevância da pesquisa para a área, além de possibilitar uma análise do que foi e está sendo desenvolvido por outros pesquisadores em relação ao tema. Assim, é bibliográfica, pois foram realizadas investigações em dissertações e teses brasileiras e documental, porque foram analisados os PPC e ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia.

Quanto à classificação como estudo de múltiplos casos, se justifica por analisar três cursos diferentes. Nesse sentido, permite que o problema seja analisado por meio de delineamento, sendo a unidade-caso o curso de pedagogia na modalidade presencial, no âmbito do RS; e os múltiplos casos as três instituições públicas de ensino superior, as quais proporcionaram um maior conjunto de evidências, através de diferentes contextos.

4.4 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi organizada em quatro momentos: 1) análise de dissertações e teses; 2) análise das ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia presenciais e públicos do RS e seleção das instituições a serem investigadas; 3) Análise dos PPC dos cursos selecionados; e, 4) realização e análise de entrevistas.

4.4.1 Análise de dissertações e teses

Esta análise identificou como as dissertações e teses brasileiras, no contexto da Pedagogia, abordavam os pressupostos freireanos nos últimos onze anos. Esse estudo, como já explicitado e discutido no **capítulo 1**, foi realizado nos portais BDTD e CAPES.

4.4.2 Análise das ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia presenciais e públicos do RS e seleção das instituições a serem investigadas.

Para responder aos objetivos desta pesquisa, optou-se por realizar uma análise das ementas das disciplinas de todos os cursos de Pedagogia presenciais e públicos do RS. Em um

primeiro momento, foi realizado um levantamento das instituições de ensino superior públicas do RS. Nesta busca, foram identificadas um total de 11 instituições, conforme pode ser visto no quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Relação das instituições públicas presentes no RS, números de *campus* com cursos de Pedagogia e o quantitativo de cursos de Pedagogia ofertados.

Número	Instituição	SIGLA	Campus	Cursos
1	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UERGS	6	9
2	Instituto Federal Sul Rio-grandense	IFSul	0	0
3	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	IFRS	5	5
4	Instituto Federal Farroupilha	IFFar	0	0
5	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	1	2
6	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	1	1
7	Universidade Federal de Pelotas	UFPEl	1	2
8	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	1	1
9	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFCSPA	0	0
10	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	1	1
11	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	1	2
Total	11	-	17	23

Fonte: Autora

Após, foi realizado um processo de investigação para verificar quais das instituições possuíam cursos de Pedagogia presenciais. Nesta etapa, utilizou-se o *site* do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC)⁶. Na presente análise, obteve-se um total de oito instituições que apresentavam os cursos nesta modalidade. Dentre as instituições, algumas ofertavam os cursos em mais de um *campus*, sendo, ainda, nos turnos diurnos e/ou noturnos, conforme pode ser visualizado no quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Relação das instituições públicas, *campus* e turnos em que os cursos de Pedagogia são ofertados

(continua)

Número	Instituição	<i>Campus</i>	Turno
1	UERGS	Alegrete	Diurno
2	UERGS	Alegrete	Noturno
3	UERGS	Bagé	Noturno
4	UERGS	Cruz Alta	Noturno
5	UERGS	Osório	Noturno
6	UERGS	Osório	Diurno
7	UERGS	São Francisco de Paula	Noturno

⁶ “Regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino”.

8	UERGS	São Luiz Gonzaga	Diurno
9	UERGS	São Luiz Gonzaga	Noturno
10	UFRGS	Porto Alegre	Noturno
11	IFRS	Alvorada	Noturno
12	IFRS	Bento Gonçalves	Noturno
13	IFRS	Porto Alegre	Noturno
14	IFRS	Vacaria	Noturno
15	IFRS	Farroupilha	Noturno
16	FURG	Rio Grande	Diurno
17	FURG	Rio Grande	Noturno
18	UFPEL	Pelotas	Diurno
19	UFPEL	Pelotas	Noturno
20	UFSM	Santa Maria	Diurno
21	UFSM	Santa Maria	Noturno
22	UNIPAMPA	Jaguarão	Noturno
23	UFFS	Erechim	Noturno

Fonte: Autora

(conclusão)

Das instituições e cursos elencados acima, três desses foram analisados nesta pesquisa. Para isso, foi realizada a delimitação, com base nos seguintes critérios: i) ser uma Universidade Federal, uma Universidade Estadual e um Instituto Federal; e, ii) possuir o maior número de componentes curriculares com elementos freireanos nos PPC e ementas das disciplinas dos cursos ⁷.

Posteriormente, foi realizada uma busca pelos PPC e ementas diretamente no *site* das instituições. No entanto, alguns cursos não possuíam disponíveis estes documentos e, por isso, entrou-se em contato via *e-mail* da coordenação das instituições, onde foi possível ter acesso a eles. Em seguida, através do comando CTRL + F foi realizada a busca pelo termo “Freire”. Como resultado, a maioria dos PPC faziam referência ao termo, conforme o quadro 6.

Quadro 6 - Relação dos PPC dos cursos de Pedagogia com a presença de elementos freireanos

(continua)

Número	Instituição	Campus	Turnos	Elementos Freireanos
1	UERGS	Alegrete	Diurno	Sim
2	UERGS	Alegrete	Noturno	Sim
3	UERGS	Bagé	Noturno	Sim
4	UERGS	Cruz Alta	Noturno	Sim
5	UERGS	Osório	Diurno	Sim
6	UERGS	Osório	Noturno	Sim
7	UERGS	São Francisco de Paula	Noturno	Sim

⁷ O seguinte critério foi delimitado pois, um maior quantitativo de elementos freireanos (obras e/ou citações) **pode representar uma maior probabilidade** de que Freire seja trabalhado no curso, oferecendo uma chance maior de obtenção de dados que ajudem a responder ao problema de pesquisa. No entanto, vale salientar que a análise quantitativa pode não representar a realidade tal como é -são realidades possíveis-, ou seja, o curso que possuir a maior presença freireana, pode não ser o que mais o utiliza.

8	UERGS	São Luiz Gonzaga	Diurno	Sim
9	UERGS	São Luiz Gonzaga	Noturno	Sim
10	IFRS	Alvorada	Noturno	Sim
11	IFRS	Bento Gonçalves	Noturno	Sim
12	IFRS	Porto Alegre	Noturno	Sim
13	IFRS	Vacaria	Noturno	Sim
14	IFRS	Farroupilha	Noturno	Sim
15	UFRGS	Porto Alegre	Diurno	Sim
16	FURG	Rio Grande	Diurno	Não
17	FURG	Rio Grande	Noturno	Não
18	UFPEL	Pelotas	Diurno	Sim
19	UFPEL	Pelotas	Noturno	Sim
20	UFSM	Santa Maria	Diurno	Sim
21	UFSM	Santa Maria	Noturno	Sim
22	UNIPAMPA	Jaguarão	Noturno	Sim
23	UFFS	Erechim	Noturno	Sim

Fonte: Autora

(conclusão)

A instituição FURG (como pode ser visto no quadro 6) não possuía nenhuma menção a Freire e, portanto, foi descartada da análise. No restante das instituições foi realizada uma análise geral da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, a fim de mapear as obras e disciplinas com a presença freireana, por meio de seus documentos (ementas). Esta etapa da pesquisa se configura como sendo de caráter quantitativo, sendo utilizada para a seleção das instituições que foram analisadas – mais profundamente- *a posteriori*.

Ao chegar às três instituições, com base nos critérios delimitados, realizou-se a análise dos PPC dos cursos.

4.4.3 Análise dos PPC dos cursos selecionados

A partir dos resultados da etapa anterior, chegou-se a três instituições, sendo estas: a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) – Campus São Luiz Gonzaga o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Bento Gonçalves e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nesse momento, foi realizada a análise dos PPC de Pedagogia presenciais, buscando responder como a presença freireana é apresentada nesses documentos – em um sentido mais qualitativo.

4.4.4 As entrevistas

Ao propor o objetivo de *identificar e caracterizar como os pressupostos freireanos vêm sendo abordados e trabalhados nos cursos de Pedagogia de três instituições públicas do RS,*

percebeu-se que a análise dos documentos (PPC e ementas) poderia ser insuficiente para responder efetivamente ao problema desta pesquisa. Segundo Ribeiro (2008) recorre-se às entrevistas quando há a necessidade de obter dados que não estão presentes ou que não podem ser encontrados nas fontes documentais, sendo possível obtê-los com determinadas pessoas. O autor sugere que a entrevista é a técnica mais pertinente para quem necessita de maiores informações acerca do objeto de estudo, permitindo que conheça suas atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento. Essa técnica apresenta-se como uma fonte confiável de obtenção de dados, garantindo sua validação.

Quanto à realização da entrevista, essa foi realizada com onze professores e professoras dos cursos, incluindo os coordenadores (as). Os sujeitos entrevistados eram docentes que ministravam disciplinas que abordavam os referenciais freireanos. Além disso, as entrevistas ocorreram na modalidade online, sendo gravadas para posterior transcrição. As questões foram elaboradas a partir do problema e objetivos de pesquisa, considerando os resultados obtidos nas análises das ementas e PPC dos cursos. Logo, as entrevistas apresentaram-se como semiestruturadas, pois conforme Zanella (2009) nessa metodologia os (as) pesquisadores (as) estruturam um roteiro guia para ser utilizado na entrevista, além disso, podem ser acrescentadas novas questões e alterada a sua ordem, conforme o interesse ou necessidade do (a) pesquisador (a). Outrossim, todos (as) os (as) entrevistados (as) assinaram um termo de consentimento (Apêndice B) e de confiabilidade (Apêndice C) acerca das finalidades, objetivos e procedimentos da entrevista.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados obtidos durante as etapas da pesquisa ocorreu pela ATD – uma análise de caráter qualitativo – que utiliza de materiais escritos, falados (entrevistas) ou observados para a elaboração de metatextos, onde um novo significado é produzido. Moraes e Galiazzi (2016) discutem a ATD como um processo auto-organizado de construção e comunicação de compreensões, possibilitando que sejam expressas ao longo da análise.

O conjunto dos materiais analisados são denominados como *corpus*, esses podem se referir a documentos já existentes ou produções desenvolvidas pelo (a) próprio (a) pesquisador (a) (MORAES; GALIAZZI, 2016). Neste estudo, o *corpus* da pesquisa bibliográfica refere-se aos 20 trabalhos de dissertações e teses analisados, bem como os três PPC dos cursos. Já no caso das entrevistas, o *corpus* de análise foi a transcrição das entrevistas. Quanto aos procedimentos da realização da ATD, essa é organizada em três etapas: unitarização,

categorização e produção de metatextos (MORAES; GALIAZZI, 2016).

No que tange às especificações de cada uma destas etapas, a **unitarização** constitui-se como um processo em que é realizada a desmontagem dos textos, isto é, são retirados fragmentos denominados de unidades de significado. Essas podem gerar outros conjuntos de unidades, provenientes da interlocução empírica, teórica e das interpretações oriundas do próprio pesquisador. A interpretação do significado das unidades implica no exercício de apropriação de palavras de outras vozes, na tentativa de melhor compreender o texto.

Na próxima etapa - a **categorização**, é realizado o estabelecimento de relações, onde é feita a articulação dos significados semelhantes entre as unidades. Para isso, elas são agrupadas de acordo com suas aproximações, isto é, passam a ser combinadas e classificadas, podendo se constituir como categorias de análise.

Na terceira etapa há a captação de um novo emergente - os **metatextos**. Neste momento, com base nas etapas anteriores, é produzido um novo significado, expresso no metatexto, o qual possibilita uma compreensão renovada do todo.

Em cada uma das etapas, desta pesquisa, foi utilizada para a análise dos dados a metodologia da ATD, pois esta auxilia na compreensão dos resultados emergentes ao longo do processo. A partir das análises dos dados foi construído o capítulo de resultados e discussão que será apresentado na sequência.

CAPÍTULO 5 – PRESSUPOSTOS FREIREANOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/PEDAGOGAS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos, as reflexões e as discussões tecidas a partir das seguintes pesquisas: a) análise da estrutura curricular dos cursos presenciais de Pedagogia das instituições públicas do RS, na qual houve a verificação da presença freireana; b) análise dos PPC dos cursos selecionados, traçando aproximações e distanciamentos com o referencial freireano; e, c) realização e análise das entrevistas com professores/professoras dos cursos de Pedagogia selecionados. As presentes discussões buscam responder ao problema de pesquisa delimitado nesta dissertação, bem como os seus respectivos objetivos.

5.1 DA ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS À SELEÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Por que olhar a presença freireana na estrutura curricular dos cursos? Para analisar os conhecimentos, referências e discussões presentes nestes documentos, pois servem como norte (ou sul) para a organização e funcionamento dos mesmos. A discussão está centrada “no que pode estar sendo realizado” pelos cursos de Pedagogia, baseada no olhar dos diferentes sujeitos que elaboraram esses documentos, os quais julgaram necessária a presença de obras freireanas como referências básicas e/ou complementares das disciplinas mapeadas nesta análise. Dessa maneira, esses resultados exploram apenas o que é apresentado pelos documentos e não no que de fato ocorre nos cursos, pois, para isso, seria preciso uma análise mais profunda, tal como foi feito no tópico 5.3 desta dissertação. Além disso, ao final deste tópico são apresentadas as instituições selecionadas, bem como os caminhos que levaram a esta seleção.

5.1.1 Análise da estrutura curricular dos cursos

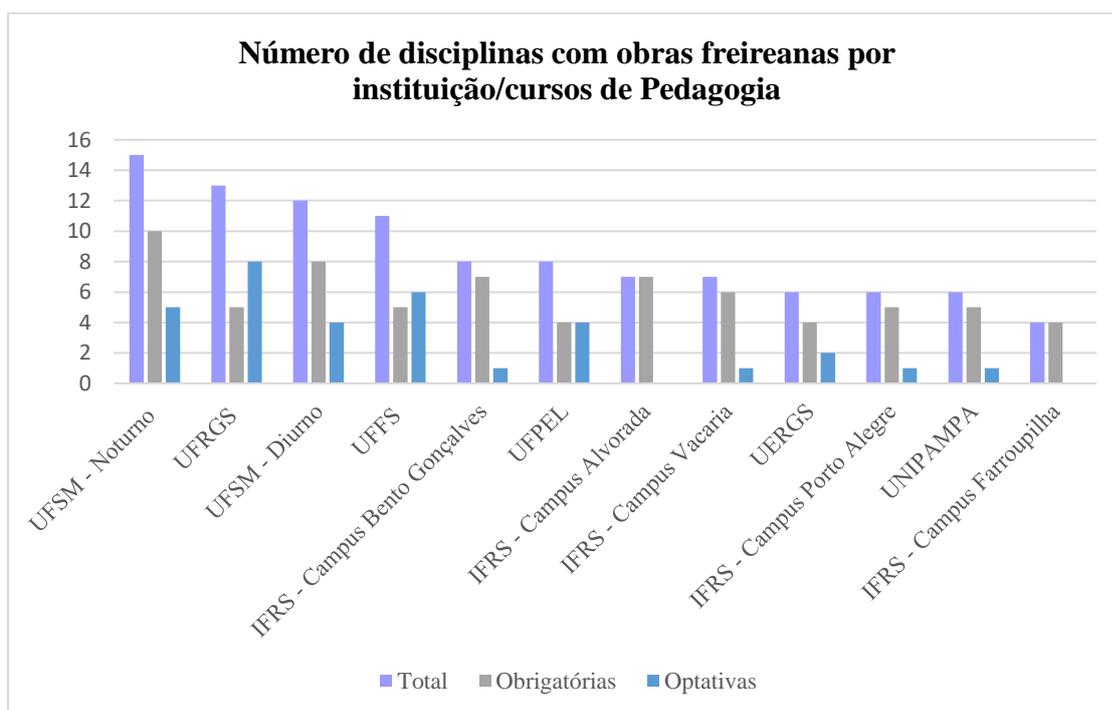
Inicialmente, buscou-se pelo termo “Freire” em todas as ementas, tanto as que estavam incorporadas aos PPC, quanto aquelas que não se faziam presentes nestes documentos. Para melhor organização e análise dos dados, foram feitos fichamentos de cada uma das instituições e nestes foram introduzidas as disciplinas que apresentavam como referência obras freireanas, indicando quais eram essas. Após, foi feita a contagem do número de disciplinas e de obras, bem como a sua frequência total em cada uma das instituições. As ementas que referenciavam duas ou mais vezes a mesma obra (na mesma disciplina) foram desconsideradas,

contabilizando-as somente uma única vez.

Uma consideração necessária é que todos os cursos de Pedagogia dos diferentes *campus* da UERGS compartilhavam o mesmo PPC e, portanto, as mesmas disciplinas e ementas, como também foi o caso do curso diurno e noturno da UFPEL. Já no IFRS, cada campus possuía um PPC próprio, assim como o curso diurno e noturno da UFSM, e, por isso, foram analisados isoladamente.

Da análise do número de disciplinas, percebeu-se que obras de Freire estavam presentes tanto em disciplinas obrigatórias quanto em optativas. A figura 3, abaixo, apresenta os dados analisados a partir desta busca.

Figura 3 - Gráfico do número de disciplinas com obras freireanas por instituição/cursos de Pedagogia presenciais e públicos do RS



Fonte: Autora

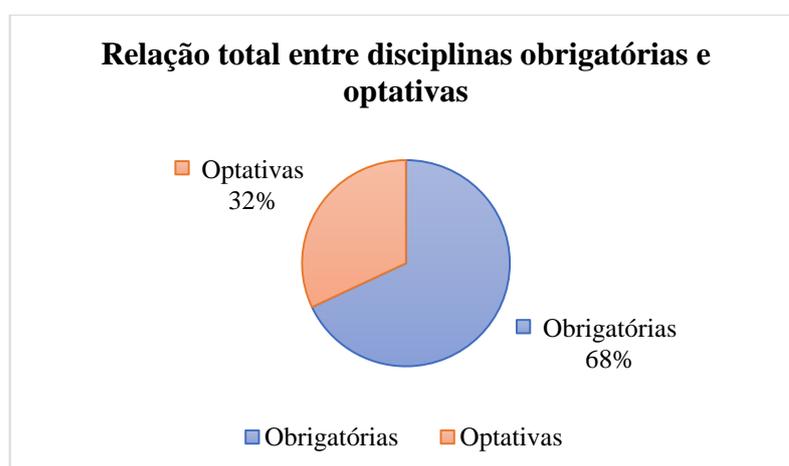
Conforme a figura 3, acima, o curso da UFSM – noturno apresenta maior índice de disciplinas com obras freireanas, somando um total de 15. No entanto, dessas 15 disciplinas, 11 eram iguais ao curso diurno da mesma instituição, o que justifica o porquê de o curso diurno ter ficado na terceira posição. O curso de Pedagogia da UFSM não somente apresentou maior quantidade de disciplinas com Freire, mas, também, um maior número de obrigatórias, em relação a todas as outras instituições, sendo identificadas 10 disciplinas.

A maioria das instituições apresentavam maior número de disciplinas obrigatórias do que optativas com a presença freireana, com exceção da UFPEL que apresentava o mesmo número de obrigatórias e optativas (4 de cada). Já a UFRGS e UFFS, possuem maior número de optativas, conforme pode ser visto no gráfico acima (Figura 3).

Analisando a instituição que apresenta maior número de obrigatórias em relação às optativas, tem-se o IFRS – Campus Alvorada, onde as obras freireanas estão presentes em 7 disciplinas obrigatórias e em nenhuma optativa. Isso também ocorreu no IFRS – Campus Farroupilha, no entanto, neste caso, esse apresentou o menor número de disciplinas (apenas 4), em comparação a todos os outros cursos e instituições.

Foi estabelecida a relação entre disciplinas obrigatórias e optativas, pois as disciplinas obrigatórias oportunizam, normalmente, que um maior número de estudantes tenha acesso às discussões realizadas no âmbito das mesmas. Já as optativas, podem não ser ofertadas com a mesma periodicidade, assim, considerar esses elementos facilita visualizar melhor uma realidade possível. A porcentagem da relação total⁸ entre disciplinas obrigatórias e optativas que estão distribuídas nas instituições pode ser visualizada na figura 4 a seguir:

Figura 4 - Gráfico em porcentagem da relação entre disciplinas obrigatórias e optativas com referências freireanas presentes em todos os cursos e instituições



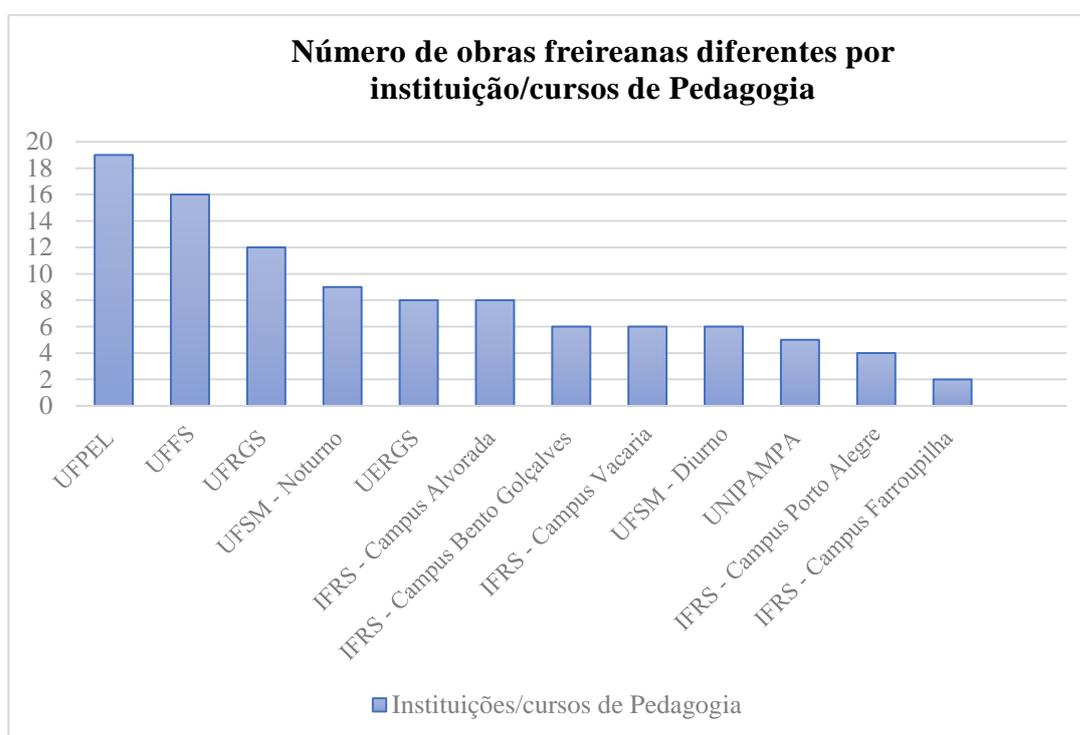
Fonte: Autora

O gráfico acima demonstra que a maioria das disciplinas com Freire estão presentes em disciplinas obrigatórias. Embora seja comum que os cursos tenham uma maior quantidade de

⁸ Para essa análise foram excluídas do número total as disciplinas que se repetiam no curso noturno e diurno da UFSM, tendo em vista que não foram multiplicados os casos em que as ementas eram compartilhadas por diferentes cursos, como exemplo da UFRGS e da UFPEL. A análise considera somente as disciplinas diferentes.

disciplinas obrigatórias em comparação às optativas, em alguns casos pode ocorrer o contrário. Além disso, o dado de 68% em disciplinas obrigatórias, demonstra que Freire vem sendo também discutido em disciplinas básicas da formação de pedagogos e pedagogas, não estando presentes somente em disciplinas optativas. Em relação ao número de obras diferentes que foram mencionadas como referências nas ementas, tem-se a UFPEL com maior índice de obras, somando um total de 19, conforme pode ser consultado no gráfico a seguir (Figura 5).

Figura 5 - Gráfico do número de obras freireanas diferentes por instituição/cursos de Pedagogia presenciais/públicos do RS

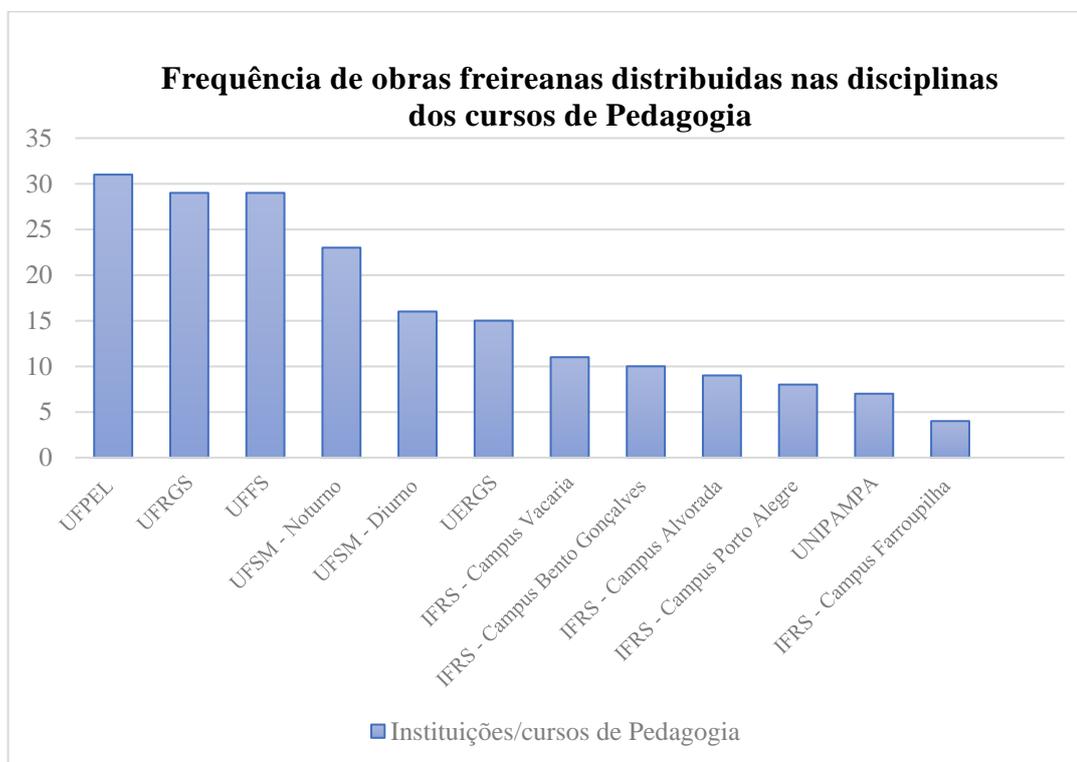


Fonte: Autora

Conforme o gráfico acima, os cursos diurno e noturno da UFSM estavam entre os cursos com maiores índices de disciplinas, contudo, o mesmo não ocorreu quando analisada a diversidade de obras, ficando em posição intermediária, em comparação as demais. Isso demonstra que um curso que tenha maior quantidade de disciplinas, não irá necessariamente ter a maior quantidade de obras – ou até mesmo abordar mais o referencial freireano, pois são vários os fatores a serem considerados.

Ademais, o curso que apresentou, em suas ementas, menor diversidade de obras foi o IFRS – Campus Farroupilha, com apenas 2 obras em todo o curso. Já a análise da frequência total das obras com referencial freireano nas instituições, pode ser vista na figura 6, abaixo:

Figura 6 - Gráfico da frequência de obras freireanas distribuídas nas disciplinas dos cursos de Pedagogia presenciais e públicos nas instituições do RS



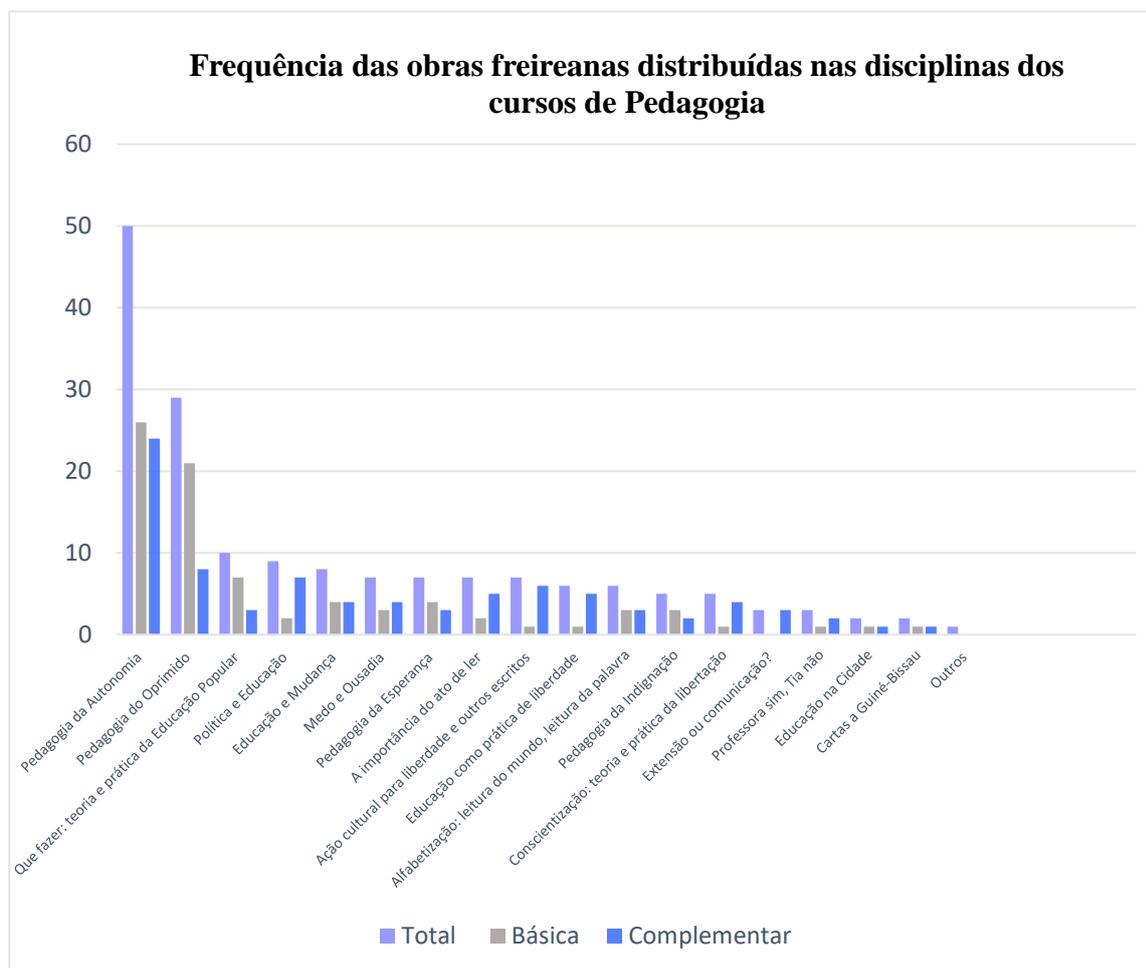
Fonte: Autora

O gráfico acima demonstra novamente a UFPEL na primeira posição, isto é, esta instituição apresenta maior número de obras, contabilizando-se todas as ocorrências nos cursos. Vale salientar que esse resultado se dá devido à presença de uma disciplina optativa específica de Paulo Freire que apresenta 21 obras indicadas nas referências, além das demais indicadas em outras disciplinas. Dessa maneira, há uma frequência e diversidade maior de obras, mas diluídas em menos disciplinas (rever em figura 3).

Novamente, o IFRS – Campus Farroupilha apresenta menor frequência de obras, somando um total de 4. Essa instituição possui apenas 2 obras, distribuídas em 4 disciplinas diferentes, conforme já discutido.

Em alguns casos, é percebido que o número de obras diferentes e de disciplinas, era menor que a frequência, isso ocorre, pois, a frequência considera as obras que se repetem em disciplinas diferentes. Assim, o gráfico da figura 7 apresenta as obras mais indicadas nas referências dos documentos, bem como a frequência com que elas aparecem.

Figura 7 - Gráfico em porcentagem das obras freireanas mais utilizadas pelos cursos de Pedagogia presenciais e públicos do RS



Fonte: Autora

Ao total foram identificadas 28 obras nas ementas das disciplinas. Dessas, 11 foram utilizadas somente uma única vez e, por isso, foram classificadas como “outras”, conforme figura 7. A presente análise indica que a obra mais referenciada pelas ementas foi a *Pedagogia da Autonomia*, aparecendo em 50 disciplinas diferentes de um total de 92⁹ com obras freireanas (considerando todas as instituições). Esse resultado corrobora com a hipótese sinalizada no capítulo 1 desta dissertação, em que da análise de dissertações e teses, emerge a categoria “saberes necessários à prática educativa: o olhar freireano para a formação de professores e professoras”, sugerindo que o livro *Pedagogia da Autonomia* poderia ser uma das obras mais utilizadas pelos cursos Pedagogia. As discussões relacionadas à formação de professores e professoras se fazem presentes em diversas obras de Paulo Freire, mas, sobretudo, de maneira

⁹ Desse total foram descartadas as disciplinas do curso diurno e noturno da UFSM que eram comuns aos dois cursos, tendo em vista que apresentavam a mesma ementa.

mais explícita em *Pedagogia da Autonomia* (FREITAS; FORSTER, 2016). A partir desta publicação, Paulo Freire adentra mais profundamente no campo da formação de professores e professoras, os desafiando para a recriação de suas práticas educativas (FREITAS; FORSTER, 2016), contribuindo para uma formação crítico-reflexiva. Deste modo, considerando que o curso de Pedagogia é voltado a docência, a obra tem muito a favorecer, justamente por discutir os saberes necessários à prática educativa.

A segunda obra mais indicada nas referências das instituições foi a *Pedagogia do Oprimido*, totalizando um número de 29. Uma outra observação realizada é que embora fique em segunda posição, a obra aparece na maioria das vezes como indicação básica, tendo uma relação de 21 menções como básica e apenas 8 como complementares (21B / 8C). Se comparado com a *Pedagogia da Autonomia*, embora apresente uma frequência maior do que a *Pedagogia do Oprimido*, ainda assim, existe uma aproximação no número de indicações como básica e complementar (26B / 24C)¹⁰. Isto é, a *Pedagogia do Oprimido*, aparece predominantemente como indicação básica. Essa obra tem grande relevância para o meio acadêmico – e para além dele, sendo a terceira publicação mais citada em trabalhos pertencentes a área das humanas em todo o mundo, segundo uma pesquisa conduzida por Green (2016).

O livro *Pedagogia do Oprimido* é, antes de tudo, um projeto humanizador (SANTANA; SOUZA, 2019), que denuncia a existência de realidades negadas, mascaradas e exploradas pelos “colonizadores” – opressores. Desvela o mundo – condição – de opressão e busca a superação das desigualdades e da dependência opressor-oprimido (SANTANA; SOUZA, 2019), através de um ato rebelde e revolucionário que é a libertação. Denuncia um sistema educacional bancário, permeado pela reprodução e tece considerações essenciais para se assumir (fazer) uma educação problematizadora e dialógica. No entanto, mesmo que a obra abarque discussões importantes para gerar profundas mudanças em prol de uma sociedade menos desigual, foi vista por parte da população -opressores- como desnecessária e ultrapassada, o que demonstra o desconhecimento de muitos sujeitos acerca da obra (PEREIRA, 2018).

O discurso freireano provocava/provoca a ira dos opositores, que passaram a vê-lo como uma ameaça contra o modelo de sociedade defendido por eles. Por esse e outros motivos, na década de 70 e 80, tomou forma um movimento contrário ao autor, cujo objetivo era banir obras freireanas, especialmente, a *Pedagogia do Oprimido* das matrizes curriculares e da livre circulação mundial (SANTANA; SOUZA, 2019). Nos últimos anos, novamente, se forma uma

¹⁰ Relação da frequência das obras, sendo “26 B” o número em que a obra foi indicada como básica e “24C” o número de vezes que a obra foi indicada como complementar.

onda de oposição a figura Paulo Freire no Brasil marcada, principalmente, por um ruptura político-social entre os movimentos de esquerda e de direita.

Talvez isso explique o porquê, em meio a um cenário de conturbação social, a figura Paulo Freire volte a ser objeto de distorção, inclusive, alguns sujeitos consideram, equivocadamente, que o autor foi responsável por gerar um movimento antipatriota (LIMA, 2014). Também, como resultado da polarização do país, movimentos hegemônicos responsabilizam ilegitimamente a educação, como fruto da doutrinação influenciada por Freire (MACEDO; CARVALHO, 2017). Consequência dessas alegações foi a tentativa de revogação da lei 12.612/ 2012 (que declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira), por uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) (MACEDO, 2017). Ademais, se destaca o Movimento da “Escola sem Partido” como uma campanha contra o pensamento pedagógico freireano (PEREIRA, 2018).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2018) defendeu a trajetória/história dos sujeitos e acreditou no potencial da educação em tornar a sociedade mais justa. Nesta obra, também demonstrou caminhos para se pensar uma nova educação, sugeriu propostas e defendeu que fosse reinventado. A análise aqui realizada demonstrou que a *Pedagogia do Oprimido* é a segunda mais citada nas ementas dos cursos, o que corrobora na essencialidade e atualidade das discussões trazidas em uma das obras mais ousadas do autor. Mesmo tendo se passado mais de 20 anos da morte de Paulo Freire, o seu legado (pensamento) continua vivo, atual e necessário, pois seu pensamento demonstra inúmeros horizontes relacionados aos processos educativos, não servindo apenas como respostas/soluções aos problemas educacionais (PEREIRA, 2018).

Em corroboração, Pereira (2018) salienta que ao considerar um cenário brasileiro imerso na profunda disparidade entre as classes sociais, coexistem diferentes possibilidades de compreensões sobre o mundo. Com isso, para que Paulo Freire possa ser efetivamente superado, deve também haver a superação das estruturas sociais, políticas e econômicas que influenciaram as suas reflexões, em dado período. Para o autor ao invés de estar ocorrendo este movimento de minimização das desigualdades, há um aumento ainda maior.

Em continuidade, verificou-se na análise que a terceira obra mais referenciada foi o livro *“Que fazer: teoria e prática em Educação Popular”* de autoria conjunta de Paulo Freire e Adriano Nogueira, aparecendo em 10 disciplinas, conforme a figura 7. O livro trata-se de um diálogo entre os autores, onde abordam discussões sobre a essência política da educação. Pensar a Educação Popular em Freire inclui a consciência e o mundo, a palavra e o poder, o conhecimento e a política a teoria e prática, como expresso por Boff (FREIRE; NOGUEIRA, 1993) na apresentação do livro.

A maioria dos livros de Freire tratam diretamente ou indiretamente sobre o tema, mas esse em especial, demonstra como o autor percebia a Educação Popular. Embora a obra não tenha como intuito ser um manual de Educação Popular, sinaliza horizontes possíveis para “fazê-la”, problematiza questões históricas, sociais e políticas e reflete sobre o porquê da necessidade de uma educação verdadeiramente inclusiva. Talvez, por esses motivos, a obra venha como um referencial importante para os cursos de Pedagogia, tendo em vista que parte das disciplinas dos cursos buscam discutir sobre questões referentes à Educação Popular. Tal é a importância da obra como referencial para discutir os movimentos de Educação Popular, que ela aparece predominantemente como indicação básica numa relação de 7B / 3C.

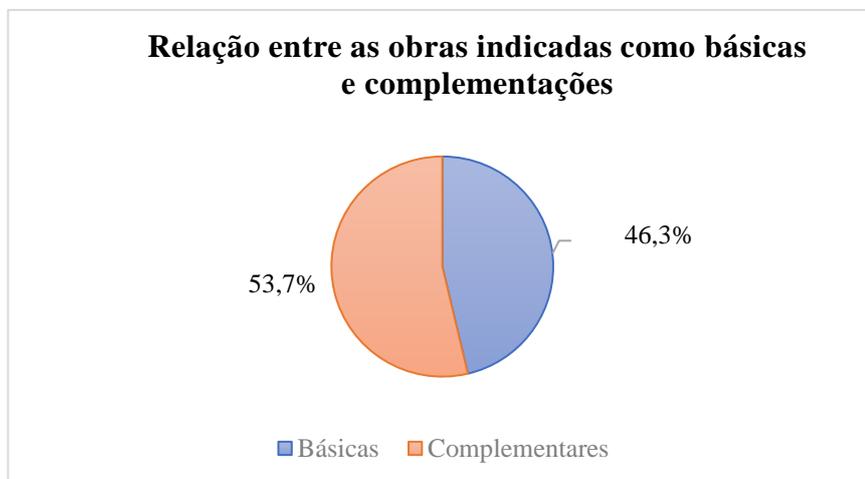
A quarta obra mais citada foi a *Política e Educação*, a qual apareceu em 9 disciplinas diferentes. No entanto, algo a ser destacado, é que ela aparece indicada predominantemente como obra complementar, em uma relação de 2B / 7C. A partir desta obra, as outras também apresentam uma frequência de indicações como básicas menores, com exceção da *Pedagogia da Esperança* (4B / 3C) e da *Pedagogia da Indignação* (3B / 2C).

Algumas das obras que apresentaram frequência de indicações como básicas menores em relação as complementares, foram: a) *Medo e Ousadia* (3B / 4C); b) *A importância do ato de ler* (2B / 5C); c) *Ação Cultural para liberdade* (1B / 6C); d) *Educação como prática de liberdade* (1B / 5C); e) *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1B / 4C); f) *Extensão ou comunicação?* (0B / 3C) e g) *Professora sim, tia não!* (1B / 2C), etc.

Além disso, outras obras apresentam a mesma frequência de indicação como básica e complementar, como foram os casos de: i) *Educação e Mudança* (4B / 4C); ii) *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (3B / 3C); iii) *Educação na Cidade* (1B / 1C) e vi) *Cartas a Guiné Bissau* (1B / 1C).

Como uma síntese geral da análise, pode-se aferir que as obras aparecem com frequência tanto como básicas, quanto complementares, conforme pode ser visto na figura 8. Além disso, outro resultado é a grande diversidade de obras freireanas (28) indicadas, sendo que diversas dessas são pouco conhecidas e mesmo assim, são classificadas como indicações básicas das disciplinas.

Figura 8- Gráfico da relação entre obras indicadas como básicas e complementares nos cursos de Pedagogia presenciais e públicos do RS



Fonte: Autora

Observa-se que 53,7% das obras são indicadas como complementares. Mesmo que esse índice seja superior ao percentual de obras básicas, percebe-se que não há uma diferença tão expressiva. Além disso, muitas outras obras estavam relacionadas a Freire, no entanto, não eram de sua autoria, por isso, não foram analisadas. Com isso, constata-se que a utilização do referencial freireano pode estar sendo bastante explorado nos cursos de Pedagogia.

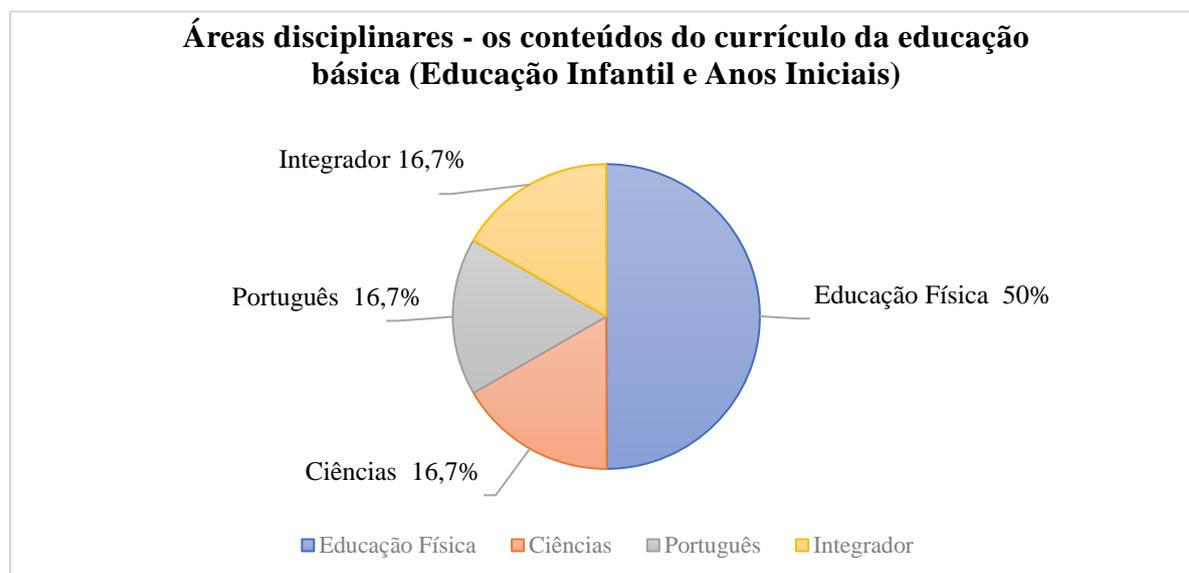
As disciplinas com obras freireanas embasam diferentes assuntos. Aqui neste estudo, inspirado na organização trazida por Gatti (2010), observou-se como essas disciplinas (com obras freireanas) podem ser classificadas, partindo do assunto embasado nelas. A autora analisou a estrutura curricular de cursos de Pedagogia e classificou as disciplinas nas seguintes categorias: i) fundamentos teóricos da educação; ii) conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; iii) conhecimentos relativos à formação profissional específica; iv) conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino. Neste estudo, somente foram analisados os itens iii e iv, o restante não foi considerado na análise.

Na pesquisa conduzida pela autora (GATTI, 2010), ela fez subdivisões em cada um dos itens, no item iii foi classificado em: a) conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental); b) didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino; c) tecnologias. Já o item iv ela classificou em: a) Educação Especial; b) Educação de Jovens e Adultos; c) Educação Infantil; d) Contextos não escolares. Aqui neste estudo, no item iii foi realizada somente a análise dos conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental). Já no item iv foram analisadas a ocorrência de todas as subdivisões, conforme pode ser visualizado no parágrafo acima.

Na análise identificou-se que de 92 disciplinas diferentes que abarcavam referenciais freireanos, havia apenas 6 relacionadas aos conhecimentos específicos das áreas (português, educação física, ciências, etc.). Já as disciplinas voltadas às modalidades de ensino, estavam contempladas em 43. O restante, isto é, 43 outras disciplinas, constituíam as outras categorias, embasando aspectos acerca dos fundamentos teóricos da educação, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais e algumas sobre os estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso. Como já mencionado, será feito somente a análise de parte dos itens iii e iv, os outros itens não serão objeto de estudo desta pesquisa, tendo-se em vista a necessidade de maiores aprofundamentos para poder classificar as disciplinas conforme respectivas categorias.

Para demonstrar melhor os resultados obtidos na análise, a figura 9 abaixo, delimita o percentual de disciplinas que trata sobre as áreas disciplinares, o que Gatti (2010) denominou de “conteúdos do currículo da educação básica (Educação Infantil e Anos Iniciais)”.

Figura 9 -Gráfico com as disciplinas que tratam sobre os conteúdos do currículo da educação básica (as áreas disciplinares)



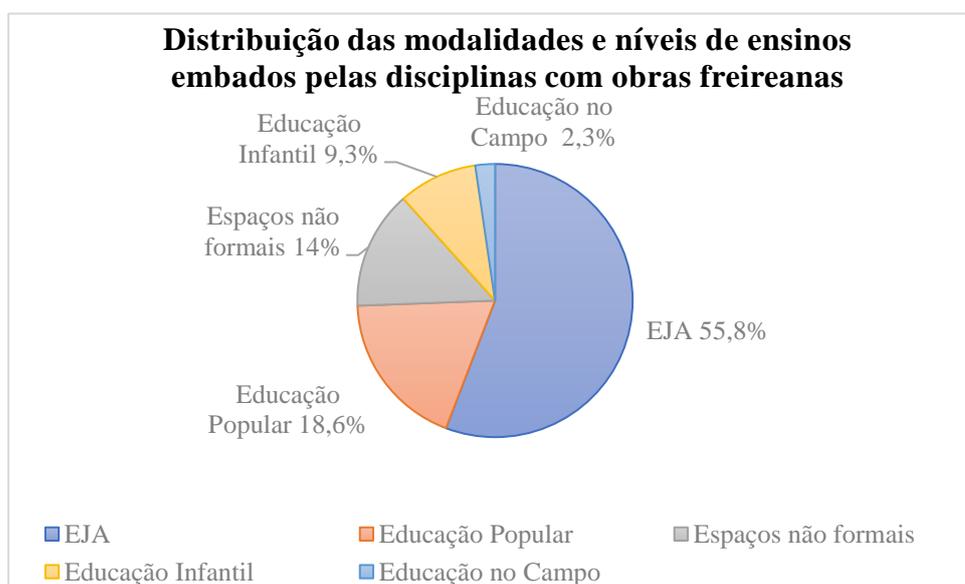
Fonte: Autora

O gráfico acima, indica que dentro das disciplinas analisadas, uma pequena parcela (6 disciplinas, somando todas) tratam sobre os conteúdos do currículo da educação básica – da categoria conhecimentos relativos à formação profissional específica (GATTI, 2010). Conforme o gráfico, a disciplina que mais apresenta indicações de obras, é a de Educação Física (50%). Também foram encontradas obras freireanas, nas disciplinas de ciências, português e em disciplinas chamadas de “integradoras”, as quais seriam disciplinas que envolviam mais de uma área disciplinar ao mesmo tempo.

Gatti (2010) identificou a presença de 28,9% de disciplinas nos cursos analisados que pertenciam a esta categoria iii (conhecimentos relativos à formação profissional específica). Contudo, no subitem da categoria - conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental) - havia uma porcentagem de apenas 7,5% de disciplinas. Assim, verifica-se que Freire não está muito presente nestas disciplinas, mas pode ser consequência de justamente haver uma pequena porcentagem de disciplinas que tratam sobre as áreas disciplinares. De qualquer modo, considera-se importante a presença freireana nestas disciplinas, pois podem favorecer para a utilização de práticas embasadas no referencial, pelos (as) professores (as).

Libâneo (2010) ao realizar as mesmas observações, sinaliza para uma falha na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, quanto à formação profissional específica, visto que, segundo as pesquisas, há menos de um terço da carga horária voltada para essa categoria. Outra crítica feita pelo autor, em corroboração ao mencionado, é que além dessas disciplinas se fazerem pouco presentes, as ementas não evidenciam que haja a articulação com os fundamentos, conteúdos e metodologias de ensino. Importante sinalizar que Libâneo (2010) não defende que haja uma predominância destas disciplinas em oposição aos fundamentos teóricos da educação, por exemplo, mas sim, que os profissionais estejam preparados teórico e metodologicamente para atenderem as demandas dos contextos reais da educação, o que perpassa as diferentes categorias e sua melhor distribuição. Em continuidade, na figura 10 é feita análise das disciplinas, delimitando quais são as modalidades contempladas por elas.

Figura 10 - Gráfico da relação das modalidades contempladas pelas disciplinas com obras freireanas



Das 92 disciplinas que apresentavam indicações de obras freireanas, 43 delas estavam relacionadas às modalidades e nível de ensino, ou seja, quase metade das disciplinas. Assim, esse resultado indica que nos cursos de Pedagogia há uma predominância significativa de obras de Paulo Freire nesta categoria de disciplinas. A presente hipótese torna-se mais evidente, e talvez mais sustentada, quando comparada ao estudo conduzido pela Gatti (2010), que ao analisar 71 cursos de Pedagogia, encontra um percentual de apenas 11,2% de disciplinas que tratam sobre modalidades e níveis de ensino. Isso significa que disciplinas cujo objetivo é tratar sobre as diferentes modalidades e níveis de ensino, não são majoritárias nos cursos. Contudo, nesta análise, as indicações de obras freireanas se fazem presentes, principalmente, nesta categoria, o que representa o importante papel que o autor ocupa para embasar essas modalidades e níveis.

O gráfico da figura 10 indica que das 43 disciplinas, há predominância de disciplinas voltadas a EJA (55,8 %), ou seja, mais da metade das disciplinas classificadas nesta categoria referem-se a esta modalidade. A segunda modalidade que mais apareceu nesta pesquisa foi a da Educação Popular com um percentual de 18,6%, seguido dos espaços não formais com 14%. As disciplinas classificadas nesta categoria que menos contemplavam obras freireanas indicadas nas ementas eram sobre Educação Infantil (9,3%) e Educação do Campo (2,3%).

Os resultados obtidos vão ao encontro aos do capítulo 1 desta dissertação, onde foi identificada uma predominância de Freire em discussões referentes as modalidades. O maior índice de pesquisas nesses *lócus* pode ser reflexo, justamente, de haver uma articulação do referencial com as modalidades desde a formação inicial de pedagogos e pedagogas, o que pode influenciar o desenvolvimento de estudos futuros. A predominância de disciplinas sobre a EJA e Educação Popular, era esperada, visto que no cenário brasileiro, elas se fortaleceram graças aos movimentos sociais liderados por Paulo Freire. Essas modalidades têm proximidade, pois falar sobre a EJA é, sobretudo, referir-se à Educação Popular, que contempla os jovens e adultos não escolarizados. Contudo, sinaliza-se o pequeno índice (2,3%) de disciplinas voltadas à Educação no Campo, *lócus* em que Freire também esteve direcionado durante sua vida. Esse pequeno índice pode ser devido à presença de poucas disciplinas sobre esse tema ou pela carência de indicações freireanas nesta modalidade.

A união e o compromisso com a alfabetização dos grupos sociais desfavorecidos materializavam-se nesses movimentos de Educação Popular. As propostas fundamentavam-se nos ideários freireanos e visavam, principalmente, servir como instrumento de emancipação e libertação para os sujeitos marginalizados, excluídos, cuja dignidade humana era negada (FREITAS, 2007). As práticas de alfabetização buscavam ainda denunciar o “caráter

reprodutivista e classista da ideologia dominante, que estava presente nas diretrizes educacionais oficiais e que visava à continuidade das condições de exploração e a submissão pacífica dos setores populares a esse status quo” (FREITAS, 2007, p. 50).

Por tudo isso, ao falar sobre Educação Popular e EJA, Paulo Freire é um dos nomes mais importantes, tendo visto as suas inúmeras contribuições para essas modalidades ao longo da história, tanto para dar o “ponta pé inicial” quanto para dar a visibilidade necessária a estes grupos. Não ao acaso, os cursos de Pedagogia analisados, tem se embasado teoricamente no autor, considerando a essencialidade do referencial nessas discussões.

A Educação Infantil, também apresentou um dos percentuais mais, embora, o foco das discussões de Freire fosse a Educação Popular, o educador certamente impulsionou um movimento de reflexão nos diferentes espaços-tempos de aprendizagem, tal como da Educação Infantil. Para Saul e Silva (2011) Freire se faz presente na Educação Infantil, pela articulação da sua matriz fundamental – o diálogo – como elemento norteador das práticas educativas das crianças. No âmbito desta discussão, Angelo (2006) também indica a importância do diálogo nos processos educativos, partindo das contribuições de Paulo Freire.

Em consonância às discussões sobre Educação Infantil, Angelo (2006) investiga nas obras freireanas a frequência e em quais momentos é feita referência às crianças, à infância e à Educação Infantil. Embora seja mais ampla esta investigação, auxilia na compreensão da relação de Paulo Freire com as crianças, sejam elas da educação formal, ou aquelas que cruzaram os caminhos de Freire. O autor identifica dois momentos cruciais nas obras - verdadeiros encontros com as realidades- os quais influenciaram na consolidação do que mais tarde ficou conhecido como Educação Popular. O primeiro deles, relatado por Freire, fazem parte das lembranças de quando ainda era adolescente, com outros meninos, filhos de operários, os quais moravam em córregos e morros. Outro momento importante foi quando Freire dirigia o setor de educação do SESI, onde atuava como coordenador do trabalho realizado pelos professores e pelas professoras com as crianças. Além disso, Freire pode experimentar possibilidades, práticas e metodologias. Para Angelo (2006) esses momentos da vida de Paulo Freire foram encontros com o universo infantil.

Desta maneira, independentemente da faixa etária, do nível escolar, se for gente “miúda, jovem ou adulta” (FREIRE, M., 2002) a educação deve atuar como um permanente processo de *busca por ser mais*. O olhar de Freire sobre a educação contribuiu para pensar nela como um ato problematizador numa perspectiva de educação libertadora (ANGELO, 2006). Neste sentido, há de existir um trabalho que se estenda por todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo as crianças pequenas, fundamentado em pressupostos freireanos.

5.1.2 O que a pesquisa nos mostra: quais as instituições a se investigar?

A pesquisa realizada no tópico 5.1.1 visava verificar quais as obras estavam presentes nas ementas e PPC dos cursos de Pedagogia presenciais e públicos do RS. Verificaram-se as citações, disciplinas e obras, bem como suas respectivas frequências nesses documentos. A investigação ocorreu a fim de atender os dois dos critérios definidos na metodologia para a seleção das instituições a serem aprofundadas nas análises: **i) ser uma Universidade Federal, uma Universidade Estadual e um Instituto Federal; e, ii) possuir o maior número de componentes curriculares com elementos freireanos nos PPC e/ou ementas das disciplinas dos cursos.**

Ao considerar o critério ii, sendo esse o da verificação das instituições que apresentavam o maior número de componentes curriculares com elementos freireanos, foi elaborado o quadro 7¹¹. O presente quadro apresenta a somatória final da presença desses elementos, distribuídos pelas instituições e cursos.

Quadro 7 - Somatória da presença freireana nas instituições e cursos presenciais e públicos do Rio Grande do Sul

Instituição	Campus	Número de citações	Número de componentes	Número de obras	Frequência	Total
UERGS	Todos	0	6	8	15	29
IFRS	Alvorada	0	7	8	9	24
IFRS	Bento Gonçalves	0	8	6	10	24
IFRS	Porto Alegre	0	6	4	8	18
IFRS	Vacaria	0	7	6	11	24
IFRS	Farroupilha	4	4	2	4	14
UFRGS	Porto Alegre	0	13	12	29	54
UFPEL	Pelotas/diurno e noturno	0	8	19	31	58
UFSM	Santa Maria/diurno e noturno	0	16	9	25	50
UNIPAMPA	Jaguarão	0	6	5	7	18
UFFS	Erechim	1	11	16	29	57

Fonte: Autora

Conforme pode ser visto, as três instituições que apresentavam maior número de

¹¹ Ressalta-se, novamente, que nesta análise as disciplinas que se repetiam nos cursos diurnos e noturnos da UFSM, somente foram contabilizadas uma única vez, considerando que suas ementas eram iguais. As disciplinas diferentes desta mesma instituição foram contabilizadas.

componentes curriculares com elementos freireanos foram: UFFS, UFRGS e UFSM. No entanto, estas instituições constituem a mesma esfera, sendo universidades federais. Por isso, considerando o critério i, que é a necessidade de ser uma Universidade Federal, uma Universidade Estadual e um Instituto Federal, assim, tem-se como instituições:

- a) Universidade Pública Estadual: UERGS (qualquer *campus* – devido a todos possuírem as mesmas ementas e PPC); porém, foi selecionado o campus São Luiz Gonzaga.
- b) Instituto público Federal: IFRS - *Campus* Bento Gonçalves.
- c) Universidade pública Federal: UFSM.

Como já sinalizado no começo deste capítulo, não houve a pretensão de constatar se ou como Freire é utilizado pelos cursos, tendo-se em vista as limitações das pesquisas bibliográficas/documentais. Conforme Gil (2002), algumas desvantagens da pesquisa bibliográfica é que as fontes secundárias podem apresentar dados equivocados, os quais podem ser ampliados e reproduzidos (por outros pesquisadores). Em relação à pesquisa documental, o autor indica que, muitas vezes, os documentos não possuem representatividade, o que demanda de outros instrumentos de investigação, aqui neste caso, foram utilizadas entrevistas. Também salienta que as pesquisas documentais exigem cautela, pois, nem sempre expressam a realidade, tal como buscamos defender aqui neste estudo.

Igualmente, não há comprovação de que as instituições selecionadas, sejam as que mais utilizam o autor, devido às desvantagens já apresentadas quanto a esses procedimentos de pesquisa. Delimitaram-se critérios e exploraram-se possibilidades, as quais requereram a tomada de decisão, que influenciaram na seleção final. No entanto, a relação entre estes critérios e escolhas, pode representar uma maior chance de que o autor seja utilizado nestas instituições, devido a estarem sustentadas em procedimentos definidos a priori. Em virtude do que essa pesquisa mostra, nas próximas etapas, posteriormente às análises dos PPC, por meio de entrevistas foram aprofundadas as análises, com o intuito de atender os objetivos desta dissertação.

5.2 APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA COM O PENSAMENTO FREIREANO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PPC DOS CURSOS

Da análise da estrutura curricular dos cursos chegou-se às três instituições que foram analisadas nesta pesquisa de dissertação. Como já dito, foram realizados olhares para três

instituições públicas do estado do RS, no sentido de compreender como os pressupostos freireanos vêm sendo abordados e trabalhados pelos cursos de pedagogia presenciais destas mesmas instituições.

Este tópico tem como objetivo analisar a presença dos pressupostos freireanos nos PPC dos cursos de Pedagogia presenciais da UERGS – *Campus* São Luiz Gonzaga, do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves e da UFSM.

Em um primeiro momento buscou-se pela palavra-chave “Freire” nos documentos, através do comando CTRL + F. Todavia, ao identificar os contextos em que o termo aparecia, percebeu-se que este estava presente apenas como indicação de obra nas disciplinas, não havendo nenhuma outra presença explícita que pudesse favorecer uma análise mais qualitativa.

A análise dos PPC ocorreu por meio da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016). Assim, a limitação evidenciada no parágrafo acima quanto à ausência do termo em outros contextos, tornou inviável retirar as unidades de significado que a ATD determina, por não existirem. Deste modo, optou-se por verificar algumas aproximações com o referencial freireano ao longo dos documentos. À vista disso, sinaliza-se que a presente análise não indica como o Freire é efetivamente abordado, mas, sim, quais são as possíveis articulações com o referencial por meio dos PPC dos cursos.

Em seguida, foi realizada uma leitura na íntegra dos respectivos PPC. Atenta-se para a situação de que as aproximações pretendidas poderiam ser algo bastante generalista, pois Freire refletiu sobre muitas questões. A fim de evitar possíveis generalismos ou até mesmo equívocos, considerou-se como necessário determinar alguns termos que direcionassem a leitura dos documentos, bem como que possibilitassem uma maior fidedignidade da análise.

Os termos foram definidos a partir de alguns elementos abordados por Pereira (2018) em uma de suas obras. O autor indica três perspectivas e seus respectivos conceitos-chave baseados em Freire. A primeira perspectiva apresentada é a Antropológica, cujo conceito-chave é o *inacabamento*. A segunda perspectiva trazida na obra é a metodológica, sendo a *dialogicidade* o conceito-chave. Já a última perspectiva é a política, tendo como conceito-chave a *transformação social*.

Esses conceitos-chaves foram utilizados ao realizar a leitura, a fim de dar o direcionamento necessário à análise. Como já sinalizado, a análise dos dados ocorreu pela metodologia da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016), deste modo, tem-se como categorias a priori os três conceitos-chaves: 1) Inacabamento; 2) Dialogicidade; e, 3) Transformação social. As categorias mencionadas são discutidas na sequência a fim de responder quais são as aproximações e/ou distanciamentos com referencial freireano.

5.2.1 Inacabamento

Desta primeira categoria emergiram duas subcategorias sendo estas: a) emancipação; b) inacabamento: a busca por ser mais.

A *emancipação* foi um dos elementos que esteve presente nos documentos. A unidade PPC1_U21 salienta que o espaço formativo é importante para a constituição da emancipação, tal como fica expresso na unidade abaixo:

A formação docente a partir de si próprio se consolida através da autopercepção e da percepção do outro, da inserção ativa nas demandas do tempo e espaço, do exercício fundamental da liberdade e da criticidade [...] **Concebe-se que o espaço formativo é fundamental para o desenvolvimento da emancipação dos sujeitos** (PPC1_U21, grifo meu).

A emancipação está incluída nesta categoria, pois, só se é emancipado quem reconhece sua condição de inacabamento. No entanto, a emancipação, enquanto processo humano, só é favorecida através da dialogicidade. Pereira e Silva (2018) traçam esta relação quando salientam que o diálogo é a condição para a emancipação. Os autores discutem que uma educação emancipatória deve compreender a realidade como um processo dialético. Além disso, é a emancipação dos sujeitos que produz a transformação social. Em relação a isso, Pereira e Silva (2018) também discutem que a emancipação pode ser uma possibilidade para que os sujeitos intervenham sobre a sua própria realidade e a transformem.

Essa subcategoria parte da ideia de que os sujeitos enquanto seres inacabados, têm a possibilidade de mudar suas formas de perceber o conhecimento, o mundo, a si próprio e ao outro. A emancipação é um processo que envolve um conjunto de mudanças no sujeito, dentro disso há o desenvolvimento da consciência crítica, objeto que produz processos de reflexão e ação sobre questões culturais, políticas, econômicas, etc. (PEREIRA; SILVA, 2018).

A segunda subcategoria denominada de *inacabamento: a busca por ser mais* emerge ao se identificar algumas reflexões acerca desta perspectiva, conforme abaixo:

Sob essa perspectiva, **o Curso caracteriza-se pelo entendimento do ser humano como um ser histórico, cultural, inacabado, isto é, um ser de relações, que na convivência com outros seres se constitui.** Entende que o ser humano se encontra em permanente movimento no tempo e espaço, sempre em busca de sanar suas necessidades para produzir sua existência [...] (PPC1_U4, grifo meu).

Ao conceber o fazer pedagógico, estamos considerando o ser humano como um sujeito inacabado, sócio-histórico, pautado pelas relações de trabalho, em **permanentemente construção,** imerso na diversidade e na complexidade da sociedade e das culturas (PPC1_U19, grifo meu).

O termo inacabamento representa a concepção de ser humano para Paulo Freire – como sujeito inconcluso, em constante transformação. Nesta compreensão também reside a ideia de educação enquanto processo formativo é permanente (PEREIRA, 2018). Freire (1996) salientava que onde há vida, há também inacabamento e que por reconhecerem-se como sujeitos inacabados os seres humanos encontram-se numa permanente *busca por ser mais*, que provém justamente de sua inconclusão - de sua curiosidade. Por isso, os indivíduos como seres histórico e sociais tem a curiosidade como propulsora da produção do conhecimento. Por fim, discute-se que essa concepção de inacabamento é a base do pensamento pedagógico freireano (PEREIRA, 2018), e daí abre espaço para diversas outras discussões presentes nas obras do autor. De todo modo, isso não será objeto de análise neste instante, porém se reconhece que essa compreensão de ser humano, esteja presente nos cursos de formação de professores e professoras, como uma das “raízes” fundamentais no desenvolvimento profissional docente. Contudo, como pode ser percebida, essa discussão é feita somente no PPC1, não estando presentes nos outros documentos. Caberia investigar se esta compreensão de fato está presente nos cursos analisados.

5.2.2 Dialogicidade

Para a categoria da dialogicidade se identificou três subcategorias, sendo estas: a) criticidade; b) problematização; e, c) diálogo. As três subcategorias se relacionam, pois, são oriundas de processos educativos dialógicos. Na sequência, são discutidas essas subcategorias, buscando compreendê-las e relacioná-las aos pressupostos freireanos.

A primeira subcategoria discutida é a da *criticidade*. Ao analisá-la percebe-se que os cursos demonstram preocupação em formar sujeitos críticos, capazes de compreender e modificar a realidade (PPC1_U21), atuando no desenvolvimento de processos reflexivos sobre o fazer pedagógico, que possibilite olhares diferenciados sobre o contexto (PPC1_U20). Assim, a criticidade na formação de pedagogos e pedagogas é promovida por meio da superação do senso comum pedagógico e do exercício contínuo da dúvida (PPC2_U24), o que vem ocorrendo através de algumas disciplinas dos cursos, pautadas nessas perspectivas críticas (PPC2_U29). Conforme pode ser visualizado nos extratos abaixo:

A formação docente a partir de si próprio se consolida através da autopercepção e da percepção do outro, da inserção ativa nas demandas do tempo e espaço, **do exercício fundamental da liberdade e da criticidade, buscando transformar a si e o seu contexto por meio de metodologias dialógicas e colaborativas [...]** (PPC1_U21, grifo meu).

O Curso de Pedagogia - Licenciatura oferecido pelo IFRS – Campus Bento Gonçalves, permite aos sujeitos envolvidos no processo educacional a tessitura de seus saberes por meio da dialogicidade. **Proporciona a reflexão constante sobre o agir pedagógico e a resignificação de valores, oportunizando olhares críticos e diferenciados.** Visa à construção coletiva de noções de tolerância, empatia, solidariedade, compreensão e construção da cidadania (PPC1_U20, grifo meu).

[...] superação do senso comum pedagógico: a partir do desestabilizar do pensamento da representação - lugar comum - na educação, do exercício constante da dúvida, do questionamento **e da busca de novas possibilidades que contribuam para colocar a prática docente em um movimento crítico, problematizador e investigativo [...]** (PPC2_U24, grifo meu).

[...] Ainda, esta disciplina prevê a discussão de pressupostos teórico/metodológicos da gestão e da organização escolar na educação básica, **a partir de uma abordagem crítica e democrática** (PPC2_U29, grifo meu).

Embora as unidades acima não estejam fazendo referência a Paulo Freire, é possível aproximar essas discussões com as produzidas pelo autor em suas obras. Outrossim, Paulo Freire contribui para pensar a essencialidade da criticidade nos processos educativos, que ultrapassam a educação não formal – local onde o autor mergulhou mais profundamente suas reflexões- pois contribuem para os mais diversos contextos de aprendizagem, onde se inclui a educação formal (educação básica e superior).

Acerca da concepção de criticidade abordada por Paulo Freire, segundo Muraro (2015) é que essa não consiste num julgamento ingênuo sobre o mundo, com base em pensamentos racionalizados, mecanicistas e neutros, mas, sim, caracteriza-se como um modo de agir dialógico, problematizador e democrático, o que perpassa diversas dimensões, dentre essas a antropológica, histórica, epistemológica, ética, política e educacional. Ainda, segundo o autor, a criticidade pode ser entendida como um pensar a partir da dimensão existencial dos sujeitos, de suas experiências socialmente construídas, as quais são influenciadas pelo contexto histórico, social, político e, também, pela compreensão do inacabamento e da incompletude humana, “que se faz “ser mais” pelo diálogo, reflexão, curiosidade crítica e práxis transformadora” (MURARO, 2015, p. 70).

Por tudo isso, percebe-se que existe uma interdependência entre os elementos criticidade, diálogo, problematização, democracia, libertação e transformação, quando fundamentadas em Paulo Freire. Isso se torna mais evidente quando Muraro (2015), em referência aos pressupostos freireanos, sinaliza que a criticidade é gerada e geradora do diálogo problematizante, esse, por sua vez, gera a consciência crítica. Em resumo, a criticidade impulsiona a dialogicidade e, vice-versa, as quais dependem ainda do pensar crítico.

A educação crítica-libertadora anunciada por Freire favorece o desenvolvimento da autonomia do pensamento, que permite ao sujeito ser crítico frente a sua realidade, agindo

democraticamente na transformação do mundo e de si próprio. Logo, a criticidade desempenha um papel extremamente importante na formação de pedagogos e pedagogas e deve, juntamente com outros elementos, ser pilar que sustenta e guia toda a formação de professores e professoras - neste sentido, Paulo Freire tem muito a contribuir.

A subcategoria *diálogo* emerge ao se identificar a presença de unidades que discutem este processo dialógico como uma das características que devam ser trabalhadas no contexto da formação inicial de pedagogos e pedagogas. Nas unidades, é discutido que o diálogo atua na tessitura dos saberes (PPC1_U20) e que através de metodologias dialógicas de ensino é possível transformar a si e ao contexto (PPC1_U21), tal como pode ser observado nos extratos abaixo:

O Curso de Pedagogia - Licenciatura oferecido pelo IFRS – Campus Bento Gonçalves, **permite aos sujeitos envolvidos no processo educacional a tessitura de seus saberes por meio da dialogicidade** [...] (PPC1_U20, grifo meu)

A formação docente a partir de si próprio se consolida através da autopercepção e da percepção do outro, da inserção ativa nas demandas do tempo e espaço, do exercício fundamental da liberdade e da criticidade, **buscando transformar a si e o seu contexto por meio de metodologias dialógicas e colaborativas** [...] (PPC1_U21, grifo meu).

Ressalta-se, que em outros momentos dos PPC é apresentado o termo diálogo, esse, no entanto, não é discutido no sentido de ação pedagógica, assim, em alguns casos é salientado que deve haver um diálogo entre as disciplinas, um diálogo com a comunidade, entre outros, por isso, não foram considerados nesta análise. O diálogo freireano é entendido como a capacidade de ouvir e falar. É através do diálogo que homens e mulheres, meninos e meninas pronunciam o mundo (FREIRE, 2018). Para Pereira (2018) o diálogo freireano pode apresentar natureza metodológica. Quando utilizado como metodologia de ensino, esse pode atuar como potente estratégia para estabelecer as relações humanas, dotar de sentidos as aulas – e o próprio conhecimento – valorizando a palavra dos educandos e das educandas. Assim, percebe-se a necessidade de haver dentro dos cursos de Pedagogia uma formação que não apenas seja dialógica, mas, sobretudo, que sirva para refletir o papel da dialogicidade (enquanto metodologia de ensino) nos processos educativos.

A manifestação de que existe uma correlação existente entre a criticidade, a dialogicidade e a problematização se faz presente em muitas discussões, dentre elas Muenchen (2010) corrobora, baseada nos pressupostos freireanos, salientando que o diálogo entre o estudante e o professor é fundamental para que possa ocorrer a problematização da realidade e das situações vividas pelos estudantes. De tal modo, essa correlação também fica explícita em uma das passagens escrita por Freire em:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experimental”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 1983, p. 34).

Freire (1983) discute que é através do diálogo e da problematização do conhecimento que se gera a compreensão da realidade, cuja ação é capaz de transformá-la. Desse modo, essa articulação deve se fazer presente e estar muito bem estruturada, considerando suas potencialidades nos processos educativos, e não menos importante, na transformação social.

A subcategoria *problematização* está presente nas seguintes unidades:

Nesta perspectiva, os objetivos do curso são constituídos [...] estabelecendo espaços de problematização, discussões e produção em intersecção com os estudos culturais e sociais contemporâneos da educação (PPC2_U5).

[...] do exercício constante da dúvida, do questionamento e da busca de novas possibilidades que **contribuam para colocar a prática docente em um movimento crítico, problematizador e investigativo** (PPC2_U24, grifo meu)

[...] uma formação profissional ancorada na prática educativa, qualificada problematizadora, crítica e competente (PPC3_U14).

Ao longo de sua matriz curricular, o Curso de Pedagogia ofertará a disciplina de Pesquisa em Educação. Dessa forma, entendemos que o trabalho investigativo a ser desenvolvido pelos docentes e discentes durante a formação inicial dos futuros professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA, é de fundamental importância na construção de um profissional que problematize a educação e suas próprias práticas de docência (PPC3_U22).

As unidades acima sinalizam para a importância da criação de espaços que oportunizam a problematização (PPC2_U5) e que esses sujeitos (professores e professoras) tenham práticas docentes problematizadoras (PPC2_U24). Na continuidade, será apresentada a categoria que discute a transformação social.

5.2.3 Transformação social

A terceira categoria é a da transformação social, dessa emergiram três subcategorias, sendo estas: a) sensibilidade, reconhecimento e intervenção da realidade; b) necessidade de uma educação democrática; c) essência política da educação; e, d) práxis educativa.

Algumas unidades abarcam a importância da *sensibilidade, reconhecimento e intervenção na realidade* ser contemplada durante a formação inicial de pedagogos e pedagogas.

b) **No fortalecimento da leitura e reflexão da realidade como fatores imprescindíveis à formação docente;** c) Na elaboração de proposta, projetos e planos voltados à docência interdisciplinar (PPC2_U9, grifo meu).

O Curso de Pedagogia - Licenciatura, do IFRS - Campus Bento Gonçalves **possui o compromisso de trabalhar na construção da democratização dos conhecimentos, tendo como base um modelo de educação progressista**, articulado a um projeto de sociedade baseada na igualdade de direitos e oportunidades nos mais diversos aspectos: cultural, social, econômico, político, ecológico, entre outros. Para tanto, o IFRS necessita constituir-se como uma instituição de educação conhecedora e comprometida com a realidade na qual está inserida, tanto em nível local como regional (PPC1_U2, grifo meu).

g) No comprometimento com o aprendizado, enquanto possibilidade de transformação do mundo e das condições da educação (PPC2_U2).

[...] onde aprender e ensinar podem se dar na vivência da (re)significação das aprendizagens e da própria práxis, bem como, entendendo o conhecimento como politicamente comprometido, devidamente contextualizado e que os processos de ensinar e de aprender são processos que instrumentalizam os sujeitos para a ação no mundo e que supere as atitudes de neutralidade perante o processo de compreensão da realidade social (PPC2_U26).

Pretendemos chegar à formação de um profissional capacitado para agir nas diversas realidades educacionais no decorrer da sua atividade docente e contribuir, mesmo reconhecendo os limites de ação da educação escolar, para a transformação da sociedade, resgatando-se o aspecto social como fonte de reflexão profissional, geradora de saberes (PPC3_U9).

As unidades se aproximam do referencial freireano, pois o autor tem como centralidade a necessidade da educação a partir da realidade dos estudantes, servindo como instrumento de transformação social. Neste sentido, Freire (1996) salienta que a realidade não é determinada - inexorável- portanto, pode ser mudada, dizendo que:

A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos os progressistas de lutar. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética. “Que fazer? A realidade é assim mesmo”, seria o discurso universal. Discurso monótono, repetitivo, como a própria existência humana. Numa história assim determinada as posições rebeldes não têm como tornar-se revolucionárias (FREIRE, 1996, p.30)

Freire (1996) menciona que o conhecimento deve ser significativo para o educando e para a educanda, fazendo com que perceba as situações-limites e as contradições presentes em sua realidade. Por isso, destaca-se a importância dos cursos de formação de professores e professoras prepará-los para as pluralidades culturais, sociais e econômicas que chegam à escola através dos educandos e educandas. Acerca do papel dos professores e das professoras neste processo, o autor corrobora falando:

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido (FREIRE, 1996, p.43).

O trecho acima, acerca da importância do papel docente, especialmente quando dotado de uma essência democrática, dialoga justamente com a característica de educação democrática evidenciada nos PPC dos cursos. Por isso, a segunda subcategoria é denominada de *necessidade de uma educação democrática*. Essa subcategoria emerge ao identificar discussões, consideradas essenciais, para que haja a transformação social, num viés freireano. É a partir do reconhecimento das desigualdades sociais, contradições e injustiças que os sujeitos passam a iniciar um movimento de transformação e a democracia é essencial para que as desigualdades possam ser superadas. Abaixo algumas unidades que explicitam as discussões sobre esta subcategoria:

A formação docente deve traduzir a intencionalidade da educação de produzir ciência e tecnologia na perspectiva da democracia e da cidadania, desenvolvendo seres humanos autônomos e livres (PPC1_U22, grifo meu)

O Curso está alicerçado na crítica à simples adaptação das pessoas na sociedade contemporânea [...] visando à construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: **uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social** (PPC1_U3, grifo meu).

O Curso de Pedagogia - Licenciatura, do IFRS - Campus Bento Gonçalves **possui o compromisso de trabalhar na construção da democratização dos conhecimentos, tendo como base um modelo de educação progressista** [...] (PPC1_U2, grifo meu).

[...] o questionamento crítico frente ao próprio fazer (-se) docente; o incentivo à união de esforços **e ao trabalho coletivo-democrático** [...] (PPC2_U21, grifo meu).

Ainda, esta disciplina prevê a discussão de pressupostos teórico/metodológicos da gestão e da organização escolar na educação básica, a **partir de uma abordagem crítica e democrática** (PPC2_U29, grifo meu).

Essa concepção de educação está atrelada ao desenvolvimento de seres humanos autônomos e livres (PPC1_U22). Além disso, o curso de Pedagogia mencionado pela unidade PPC1_U3 busca uma nova sociedade, onde a escola esteja vinculada ao mundo do trabalho e fundamentada pela democracia. Essa concepção de educação também está presente no curso com vistas a gerar a democratização dos conhecimentos (PPC1_U2). A última unidade (PPC2_U29) salienta que dentro de uma das disciplinas dos cursos são discutidos aspectos acerca da organização escolar, partindo de uma abordagem crítica e democrática.

Pela análise realizada é percebido que os PPC têm proximidade com o referencial freireano, principalmente, quando apresentam a ideia da *essência política da educação*, sendo esta a terceira subcategoria. A relação entre política e educação, pode também ser vista em:

A educação não substitui a ação política, mas é indispensável a ela devido ao seu potencial de desenvolvimento da consciência crítica. É preciso reconhecer que os aspectos políticos estão vinculados ao poder e às práticas sociais e, nesse sentido, o currículo pode enfatizar o pedagógico como político e o político como pedagógico (PEREIRA; SILVA, 2018, p.187)

Na unidade PPC1_U4 é discutido que o curso em questão compreende os seres humanos de maneira geral, como seres históricos e inacabados, por isso, podem refletir sobre sua própria existência e atuar politicamente no contexto em que estão inseridos. Já a segunda unidade (PPC2_U23) aborda que o PPC do curso atende duas dimensões: a dimensão pedagógica e a dimensão política. Assim, o próprio nome “Projeto Político Pedagógico do Curso” já pressupõe reconhecer que a educação possui uma essência política, seja ela opressora, ou seja, ela libertadora, tudo é político! Pois não existe uma prática educativa neutra, descomprometida e apolítica (FREIRE, 2001b). As presentes unidades discutidas encontram-se abaixo:

Sob essa perspectiva, o Curso caracteriza-se pelo entendimento do ser humano como um ser histórico, cultural, inacabado, isto é, um ser de relações, que na convivência com outros seres se constitui [...] Sendo assim, o ser humano reflete sobre sua própria existência e **atua politicamente na realidade**, transformando a sociedade (PPC1_U4, grifo meu).

possibilidade crítica de atuação docente: [...] onde aprender e ensinar podem se dar na vivência da (re)significação das aprendizagens e da própria práxis, bem como, entendendo o conhecimento como politicamente comprometido, devidamente contextualizado e que os processos de ensinar e de aprender são processos que instrumentalizam os sujeitos para a ação no mundo e que supere as atitudes de neutralidade perante o processo de compreensão da realidade social (PPC2_U26).

Respaldado nos princípios aqui delimitados o Projeto pedagógico do Curso, entendido como “um processo permanente de reflexão e discussão... e exercício da cidadania, **trata de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica**” (VEIGA, 2000, p. 56) [...] (PPC2_U23, grifo meu).

[...] **assumir uma postura investigativa diante do contexto profissional, social e político** que circunda os espaços escolares e não-escolares (PPC3_U28, grifo meu).

Freire (2001b) dizia que a educação também atua na formação política, além de contribuir para o processo de conhecimento, manifestação ética, na capacitação científica e técnica. A política, ao contrário do que muitos pensam, não é feita por profissionais da política, jornalistas políticos e burocratas, sobretudo, representa o conjunto de ideias, valores e consensos sociais oriundas dela, os quais “são o estímulo e o limite de qualquer ação política”

(SOUZA, 2009, p.49). A escola enquanto instituição, ao invés de atuar na ascensão social das meninas e meninos pertencentes às camadas sociais mais excluídas, o que tem feito, predominantemente, é separar, ainda mais, as classes nascidas para vencer das classes nascidas para perder. Souza (2009) também sinaliza que a escola acaba, muitas vezes, por premiar e/ou castigar os sujeitos por seu mérito ou demérito. Assim, para muitas meninas e meninos a reprovação e o fracasso escolar são percebidos como elementos produzidos por eles próprios, ou seja, são culpabilizados individualmente.

As presentes discussões contribuem para se repensar a importância de uma educação que não negue a existência da realidade que constitui os sujeitos. Além de que, podem corroborar na reafirmação da necessidade de uma educação política, libertadora e crítica, atuante na minimização das desigualdades sociais e, portanto, *na transformação social*.

Por último, na subcategoria *práxis educativa*, identificou-se, que os PPC tinham como objetivo desenvolver profissionais capazes de demonstrar uma postura condizente aos pressupostos da *práxis educativa*. A principal ideia abordada é que a articulação entre teoria e prática se dá pela *práxis* (PPC1_U1 e PP2_U13). A unidade PPC2_U26 sinaliza para processos de reflexão docente, discutindo que uma atuação voltada a criticidade pode contribuir para a (re) significação da própria *práxis* docente.

O Curso de Pedagogia - Licenciatura está pautado [...] pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, **que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática** [...] (PPC1_U1, grifo meu).

k) **Em concepções que entendam teoria e prática como uma unidade articuladora da práxis** e de uma pedagogia que vise à autonomia, à condição inconclusa do ser e do saber como possibilidade viva de educação (PPC_U13, grifo meu).

Possibilidade crítica de atuação docente: [...] onde aprender e ensinar podem se dar na vivência da **(re) significação das aprendizagens e da própria práxis** (PPC2_U26, grifo meu).

A disciplina de Pesquisa IV (60h), caracteriza esse núcleo, sendo que as disciplinas de TCC I (30h) e TCC II (30h), consolidam o processo de reflexão-ação-reflexão provocados pela inserção do professor/pesquisador, seja no desenvolvimento de um projeto no âmbito de sua preferência, de acordo com as experiências vivenciadas, seja no trabalho de conclusão do curso, quando ele formalizará suas análises e avaliações acerca da sua construção ao longo do curso (PPC3_U17).

Referências à *práxis* nas obras de Paulo Freire são constantes, sendo um dos principais objetos de discussão. *Práxis*, segundo Freire, é a relação dialética e interdependente entre processos de ação e reflexão, podendo favorecer a superação do dualismo entre ação (dimensão prática) e reflexão (dimensão teórica) (CARVALHO; PIO, 2017). Freire (2018) compreende a *práxis educativa* como a ação e reflexão dos seres humanos sobre o mundo, comprometidos

com a sua transformação. Por conseguinte, a práxis freireana é “uma ação orientada pela teoria que se remete à ação transformadora/libertadora [...] uma atividade prática, imbuída de conhecimentos, reflexões e questionamentos, com vista a ações transformadoras da realidade e do próprio homem” – humanidade (CARVALHO; PIO, 2017, p.435). Tal é a importância que o autor atribui à práxis que a percebe como fundamental para a superação da contradição opressor-oprimido (FREIRE, 2018).

5.2.4 Algumas reflexões sobre os resultados obtidos

Todos os elementos evidenciados nesta discussão atravessam a concepção freireana acerca da educação. No entanto, mesmo que próximos dos referenciais freireanos, em muitos aspectos, percebeu-se a carência de discussões mais profundas acerca desses elementos nos documentos. Também não está explícito nos PPC quais são os referenciais teóricos (autores e autoras) que balizam e fundamentam os elementos. De todo modo, percebe-se a presença de elementos que constituem a matriz educacional freireana.

Uma outra reflexão possível, a partir desta análise, é que o PPC1 apresenta diversos elementos que se aproximam dos pressupostos freireanos, conforme pode ser visto nas unidades trazidas nesta pesquisa. Nesse sentido, caberia investigar se isso é reflexo de intencionalidades da instituição em se trabalhar com estas perspectivas educacionais ou não. Assim, a próxima esta desta dissertação (realização das entrevistas) favorece uma melhor compreensão sobre essas questões.

Como já sinalizado, não foram observadas citações, discussões ou menções a Paulo Freire nos documentos, pelo menos de maneira explícita. A partir disso, sinaliza-se que pela falta de uma presença mais sistematizada do referencial freireano nos documentos, reforça-se a necessidade de outras investigações, a fim de responder como os pressupostos freireanos vêm sendo abordados e trabalhados pelos cursos de Pedagogia.

Com o intuito de responder a presente questão foram realizadas entrevistas com professores e professoras dos cursos de Pedagogia, incluindo os seus coordenadores e coordenadoras. Os resultados obtidos nesta etapa da pesquisa são apresentados na sequência (tópico 5.3).

5.3 PRESSUPOSTOS E ABORDAGENS FREIREANAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS: ANÁLISE DAS INSTITUIÇÕES

Este tópico tem como objetivo identificar as principais abordagens e concepções freireanas presentes durante a formação inicial dos pedagogos e pedagogas de três instituições públicas do RS. Para tanto, foram realizadas entrevistas entre os meses de maio e julho de 2020, com onze professores/professoras (incluindo os coordenadores/coordenadoras) dos cursos de Pedagogia investigados. As entrevistas, conforme descritas na metodologia desta dissertação (tópico 4.4.4), caracterizaram-se como semiestruturadas – sendo constituídas por 5 questões (Apêndice A).

A análise das entrevistas ocorreu pela ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016). Desta análise emergiram duas categorias, estando elas discriminadas abaixo:

Categoria 1 – Conhecimentos e práticas que balizam a utilização do referencial freireano.

Subcategoria 1: Discussões introdutórias sobre a pedagogia freireana

Subcategoria 2: Estratégias didáticas balizadas no referencial freireano

Subcategoria 3: Aprofundamentos teórico-metodológicos sobre a pedagogia freireana

Subcategoria 4: Obras freireanas utilizadas

Categoria 2 – Limitações no uso dos pressupostos freireanos

Subcategoria 1: Questões estruturais e temporais que limitam a utilização

Subcategoria 2: Educação tradicional (bancária) como limitante

Subcategoria 3: Resistência - influências sócio-políticas sobre a figura Paulo Freire

As unidades foram denominadas em códigos alfanuméricos, sendo “P” correspondente ao professor ou a professora entrevistada, “U” para a unidade e, por fim, a sigla da instituição. Exemplo: P1_U1_IFRS.

5.3.1 Conhecimentos e práticas que balizam a utilização do referencial freireano

Muitos elementos apresentavam as maneiras com que o referencial freireano vinha sendo abordado e trabalhado pelos cursos investigados. Esses elementos possuíam perpassam tanto os conhecimentos quanto as práticas abordadas/desenvolvidas pelos professores e pelas professoras. A primeira subcategoria foi intitulada de “discussões introdutórias sobre a

pedagogia freireana” e apresenta algumas discussões sobre o referencial freireano na formação dos pedagogos e pedagogas, conforme será apresentada na sequência.

5.3.1.1 Discussões introdutórias sobre a pedagogia freireana

As unidades agrupadas nesta subcategoria apresentavam algumas discussões introdutórias nas aulas, sendo algumas destas mais frequentes do que outras. O quadro 8, abaixo, demonstra a existência de elementos que também foram identificados na análise de dissertações e teses (capítulo 1) e na análise dos PPC dos cursos (tópico 5.2).

Quadro 8 – Principais discussões introdutórias abordadas sobre a pedagogia freireana

Discussões	Ocorrência	Nº de professores	Nº de instituições
Amorosidade	13	5	3
Criticidade	12	5	3
Conscientização	10	5	3
Autonomia	6	4	2
Liberdade	3	2	1
Esperança	3	1	1

Fonte: Autora

Conforme o quadro acima, a *amorosidade* foi a discussão mais citada, houve a menção em 13 unidades diferentes (relacionadas a essa categoria), sendo discutida por 5 docentes diferentes, das três instituições analisadas. Já a unidade P3_U3_IFRS cita a importância da utilização desta discussão, em corroboração a isso, a unidade P2_U6_UFSM menciona que a amorosidade é algo indispensável nas aulas, a mesma oportuniza a criação de espaço para que os estudantes se sintam pertencentes ao local onde estão, conforme abaixo:

Em relação aos conhecimentos [...] um dos pressupostos freireanos mais latentes que mais atravessam a minha prática é a questão da amorosidade, é uma questão muito importante [...] (P3_U3_IFRS).

[...] Então quais são os princípios: i) amorosidade, isso eu não abro mão em nenhuma disciplina, tanto na graduação quanto na pós [...] então eu sempre procuro abrir espaços para que os alunos possam [...] abrir o seu coração, fazer com que eles possam se sentir pertencentes das disciplinas (P2_U6_UFSM).

A unidade P2_U1_UFSM também sinaliza que essa amorosidade se constitui no sentido de amar todos e todas, conforme pode ser visualizado a seguir:

A amorosidade no sentido de amar incondicionalmente todos eles e todas elas pela forma como eles se apresentam na sala de aula, na história de vida de cada um (P2_U1_UFSM).

Contudo, será que essa compreensão de amorosidade é coerente ao que Paulo Freire discutia em suas obras? É possível amar todos e todas? Mas afinal, o que é amorosidade para Paulo Freire? Buscando responder a esta questão, Freire (1996, p.7) diz que “essa postura [amorosidade] ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente”. Por isso, destaca-se que a amorosidade para Freire apresenta dimensão epistemológica. Ademais, Amorim e Calloni (2017) tecem algumas considerações sobre a amorosidade balizadas no referencial freireano. Os autores compreendem que a amorosidade nas relações de ensino e aprendizagem reside numa prática de respeito para com o outro. Acrescentam, ainda, proximidade com as posições de Morin (2011) quando dizem que existe uma: “interdependência tecida no afeto da escuta e na abertura ao diálogo com o outro; no reconhecimento que o outro tem algo a dizer, e que sua fala é, igualmente, legítima às possibilidades de compreensão” (AMORIM; CALLONI, 2017, p.385).

Em resposta a unidade a P2_U1_UFSM, a qual explicita que a amorosidade pressupõe amar todos e todas incondicionalmente e, por meio, da busca pela compreensão da amorosidade em Freire, tem-se como possibilidade o trecho do artigo de Amorim e Colloni (2017) quando salientam que amorosidade não pode ser traduzida ou compreendida como sentimentalismo. Sobre essa mesma discussão, Arruda *et al.* (2019) sinalizam que essa amorosidade se constitui na radicalidade ética com os outros. Logo, a amorosidade deve ser interpretada como parte do processo de emancipação e libertação de homens e mulheres (AMORIM; COLLONI, 2017).

A concepção de educação libertadora pressupõe amorosidade, Freire sinalizava a necessidade de libertar os oprimidos das condições sociais truculentas impostas pela classe opressora. Entretanto, sem que houvesse inversão de papéis, isto é, sem que os oprimidos ao se libertarem ocupassem lugar dos opressores (AMORIM; COLLONI, 2017). Nesta ideia de libertação, a amorosidade ocupa papel fundamental, pois favorece a compreensão de que um novo mundo é possível, um mundo mais livre para todos e todas!

Em concordância a Andreola (2002), para a existência humana, na esfera pessoal, mas também coletiva, a emoção, os sentimentos e o desejo são fundamentais. Por conseguinte, considerando a educação como parte indissociável da sociedade, há de se desenvolver uma educação comprometida com o cuidado ao outro.

Neste mesmo sentido de amorosidade, como algo que está além do romantismo, a unidade P1_U6_UERGS justifica que essa amorosidade não está centrada na bondade. Além disso, sinaliza que esses pressupostos, durante a formação inicial em Pedagogia, podem contribuir para o desenvolvimento de profissionais que assumam esses pressupostos como princípios da sua atuação profissional.

No primeiro semestre eles tem umas 30 horas durante todo o semestre em contato com a escola. E esse contato vai em todo o longo do curso se aprofundando [...] Então seria nesse sentido que os pressupostos freireanos são fundamentais para que nós tenhamos colegas, pedagogas e pedagogos voltados para uma educação que pautada na realidade, que conceba os saberes que cada ser traz, que seja dialógica, mas que acima de tudo seja amorosa. E essa amorosa, não é aquela amorosidade centrada na bondade, claro que precisamos da bondade, mas não naquela falsa bondade [...] (P1_U6_UERGS).

Os resultados aqui observados indicam que a amorosidade, enquanto conhecimento oportunizado pelo estudo do referencial freireano, deve possuir uma essência crítica e auxiliar na formação de sujeitos que respeitem uns aos outros, suas trajetórias, diferenças, que sejam solidários e cuidadosos. A amorosidade em Freire não anula e, tampouco, deve anular a rigorosidade metódica que a educação crítica necessita. Por isso, não pode ser interpretada, como já colocado, como um ato de bondade, como uma prática assistencialista, não deve residir na ideia de que se deve amar uns aos outros *incondicionalmente*, visto que tal fator significa independentemente de qualquer situação ou comportamento e isso -no mundo real- é inviável, pois enquanto seres humanos dotados de personalidades, todos possuem afetos e desafetos. O que cabe à humanidade é respeitar o outro, conhecer o outro! Em resumo, acerca dos resultados obtidos para esse conhecimento, percebe-se que a amorosidade é uma das principais discussões abordadas, porém ainda parece existir uma visão *ingênua*, sobre sua concepção, que pode estar influenciando uma imagem distorcida sobre a figura Paulo Freire (tópico 5.3.2.3).

A *críticidade* é discussão inspirada em Freire abordada durante a formação inicial de pedagogos e pedagogas. As unidades P5_U7_UERGS e P1_U4_IFRS discutem que esta discussão é utilizada de maneira transversal e interdisciplinar nos cursos, isto é, perpassa as diferentes disciplinas. Além disso, a unidade P2_U17_UERGS argumenta que em função de Paulo Freire ser um autor muito crítico e trazer isso de maneira explícita em suas obras provoca nos sujeitos o desenvolvimento dessa criticidade.

E toda questão da dialogicidade, da criticidade, então também a gente procura ter isso transversal em todos os componentes e em todo o curso, para construir a identidade do nosso pedagogo [...] (P5_U7_UERGS).

Então nós temos no decorrer do curso atividades comuns entre os componentes

curriculares do semestre, entre os docentes e com a turma, com vistas a desenvolver essa criticidade [...] que são os seminários integrados interdisciplinares, que são orientados e baseados em temáticas que são escolhidas e construídas entre os docentes e com os estudantes. Dessa forma a gente vai também fazendo o exercício de formação para essa perspectiva (P1_U4_IFRS).

Então é o que me motiva, eu acho que é importante trabalhar a concepção freireana por todo o aporte teórico, crítico que o Freire tem. E que ele traz muito forte nas obras dele. E que acaba também por possibilitar que os alunos se apropriem dessa criticidade para fazer a sua leitura também do mundo, das situações, das coisas. Então essa é a minha motivação. É a possibilidade crítica de fazer a análise da realidade (P2_U17_UERGS).

A criticidade, enquanto discussão corporizada por pressupostos freireanos, é enraizada na perspectiva antropológica, articulada à dimensão epistemológica, ética, política e educacional (MURARO, 2015). Para Freire (1996), a criticidade está diretamente relacionada à curiosidade, o autor reflete que quando a curiosidade ingênua, relacionada ao senso comum, se critica se torna curiosidade epistemológica. Acrescenta, ainda, que a passagem da ingenuidade para a criticidade não ocorre automaticamente, assim, o papel do professor progressista é o de contribuir para o desenvolvimento da curiosidade crítica.

A superação da ingenuidade através da criticidade pode ocorrer por meio do chamado *ciclo gnosiológico* (crítico), o qual se materializa em dois momentos - que se implicam dialeticamente, sendo estes correspondentes a fase de aquisição de um conhecimento e a fase de produção de um novo conhecimento (PEREIRA, 2010). Em acréscimo a isso, Muraro (2015) explica que o ciclo gnosiológico se dá na articulação indissociável entre o conhecimento do sujeito e o conhecimento produzido por meio da inserção da experiência presente (MURARO, 2015).

Outrossim, no ciclo gnosiológico crítico, o conhecimento que o sujeito possui é essencial para a produção do novo conhecimento, para isso, há a valorização da historicidade e das experiências dos estudantes. Contudo, este processo educativo, não pode ser resumido à transferência do conhecimento de um para o outro, mas atuar na produção de novos sentidos, com vistas a transformar o saber e a própria realidade (MURARO, 2015). A criticidade em Freire, então, se faz na mobilização do conhecimento (tanto pessoal, quanto coletivo) como instrumento de desvelamento da realidade. Deste modo, se opõe à cultura do silêncio - que imobiliza a ação geradora da transformação.

Na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação* (FREIRE, 1979) é mencionada que a cultura do silêncio provém de uma relação de dependência entre a “sociedade-objeto” (silenciada) e a “sociedade-dirigente” (portadora da palavra). A sociedade dirigente é aquela que determina a organização e funcionamento, decide por ela e pelos outros, e, portanto, é

opressora, pois quando alguém é “calado”, quando é negado o direito à palavra, existe uma situação opressora agindo sobre esse silenciamento, isso muda quando:

Somente quando o povo de uma sociedade dependente rompe a “Cultura do Silêncio” e conquista o direito da palavra – ou melhor, quando as mudanças radicais de estrutura transformam a sociedade dependente –, é quando uma tal sociedade, em seu conjunto, pode deixar de ser silenciosa em relação à sociedade dirigente (FREIRE, 1979, p.34).

Em corroboração a isto, Rubio (1997) traz a ideia de invasão cultural, que é algo que atravessa com essa discussão. Em toda invasão cultural, existem sujeitos que invadem e aqueles que são invadidos, nessa invasão, predomina o autoritarismo e as relações antidialógicas. O invasor é o dominante, enquanto o invadido é dominado, por isso, muitas vezes, os invadidos acreditam que agem, no entanto, só respondem passivamente aos comandos dos invasores - acriticamente. Assim, como explicitado por Freire (1983): “manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de *domesticação*” (p.28).

A criticidade voltada à libertação dos homens e das mulheres, pode auxiliar os sujeitos no processo de leitura crítica da realidade. Para os professores e as professoras comprometidos (as) com a superação da educação bancária, o referencial freireano vem como não apenas uma teoria social crítica, mas como uma nova forma de ser e de estar educador/educadora, que passa a assumir o seu papel social em favor dos excluídos. Além de: “dar-lhes os instrumentos para tensionar as relações de poder postas historicamente. É nesse ponto que faço o realce: ou é uma pedagogia que se assume com os sujeitos; na luta coletiva por sua emancipação; ou não é pedagogia!” (FRANCO, 2017, p.157).

Por tudo isso, voltando às unidades que abordam a criticidade, percebe-se que esta discussão, quando baseada no aporte teórico de Freire, está muito voltada ao ser educador/educadora, isto é, em como este profissional agirá em sua futura práxis docente, para além de um conceito abordado durante o curso. Por esse motivo, não é restrita a uma única disciplina, mas vai sendo trabalhado inter e transdisciplinarmente, tal como ficou expressa nas unidades anteriores (P5_ U7_ UERGS e P1_ U4_ IFRS).

A *conscientização* foi uma outra discussão que os entrevistados e entrevistadas relataram utilizar e desenvolver durante suas aulas. Conforme a unidade P3_29_ UERGS e P4_ U29_ UERGS existe a preocupação em formar um profissional consciente, capaz de perceber o outro e a sua realidade.

A questão também de alfabetização, da conscientização, ou seja, pelos estudos de Freire nós podemos trabalhar nesta lógica, alfabetizando os futuros professores para a consciência de si e do outro no mundo (P3_U36_UFSM).

Então assim, e os nossos currículos, e não digo só os de pedagogia, mas digo todos os outros da nossa universidade, ele tem essa preocupação social, de conscientização, de solidariedade. Ela tem muito presente, porque, porque o perfil da nossa universidade quando ela foi criada, ela foi criada para isso (P4_U29_UERGS).

Essa conscientização, no entanto, não é sinônimo de tomada de consciência, pois a primeira envolve o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização pressupõe ir além da apreensão da realidade, implica perceber a realidade como “objeto” cognoscível e, por isso, quanto maior é a conscientização do sujeito, maior será sua capacidade de desvelamento do seu universo existencial (FREIRE, 1979). Assim, interpreta-se aqui que a conscientização é um *continuum*, visto a condição do inacabamento humano. Desta maneira, as unidades acima abordam que se preocupam com essa conscientização, porém, acrescenta-se aqui que ela não se finda ao término do curso.

Além de se preocupar com a consciência dos estudantes, é preciso compreender que ninguém conscientiza ninguém, pois é um processo particular de cada sujeito, tal como fica expresso na unidade P1_U30_UFSM. Além disso, essa mesma unidade, exemplifica uma das maneiras de estimular processos de conscientização nos sujeitos em sala de aula.

Ai a gente começa a fazer aquilo que Paulo Freire chama de reflexão crítica. Ele disse que quando ele foi em uma tribo africana e essas tribos não dava leite de vaca para as pessoas, “mas porquê?” “Ah porque faz mal”. Paulo Freire não disse que isso faz mal, ele perguntava, “Mas de onde vocês aprenderam isso?” “Ah aprendemos dos nossos pais e eles aprenderam dos nossos avós” e daí ele diz assim “E de quem os avós e bisavós aprenderam?” “Ah não, é que quando os colonizadores chegaram aqui, as crianças pequenas morriam muito, ai eles diziam que era por causa do leite de vaca e pediram para que a gente parasse de dar leite de vaca para as nossas crianças e levasse o leite de vaca para eles, que eles iam vender ou transformar; e eles davam outros alimentos para nossas crianças” ai perguntou “Mas será que pararam de morrer?” Ai o pessoal respondeu “pois é, não sei” e Paulo Freire dizia “e será que eles vendiam o leite ou davam as suas crianças?”. Ai tu vais fazendo esse processo e a pessoa começa a abrir os olhos, enxergar o que não via antes. Este processo é o que Paulo Freire chamava de conscientizar e ninguém conscientiza ninguém, conscientização é um processo próprio de cada um e cada uma (P1_U30_UFSM).

Essa maneira de estimular a conscientização dos estudantes, envolve processos de problematizações, representados pelos questionamentos abordadas na unidade acima. Esses questionamentos, contudo, não são simples perguntas conceituais, mas envolvem um olhar crítico para a realidade, buscando compreendê-la. Por conseguinte, seria a *problematização* a geradora da conscientização? Mais sobre o conhecimento problematização será abordado no tópico 5.3.1.3, desta dissertação.

A *autonomia* também esteve presente nas entrevistas. A professora P2, da UFSM, discute que utiliza a autonomia como objeto de ensino, no intuito de fortalecer as estudantes. Já a professora P3, do IFRS, salienta que alguns outros pressupostos freireanos vem gerando a autonomia, conforme pode ser visto abaixo:

A autonomia é outra coisa que eu trabalho, para fortalecer as gurias, buscar nelas a autoria dos processos de aprendizagem (P2_U25_UFSM).

Quando a gente fala em uma perspectiva decolonial também é dar visibilidade para esses trajetos existenciais, esses trajetos formativos que constitui nosso curso [...]. Os elementos diálogo, democracia, transformação contribuem para que os nossos alunos sejam autônomos e que eles se percebam partícipes desse contexto e dessa complexidade que é a educação (P3_U38_IFRS).

Em concordância a unidade P2_U25_UFSM o professor e a professora democráticos têm o compromisso de afirmar e reforçar a autonomia dos seus educandos e educandas durante o processo educativo, para que a educação não seja uma prática mecanizada, domesticadora e alienadora traduzida na transferência de conhecimento (LIMA, 1999). O autor, acerca da autonomia (balizada em Freire), argumenta que exercer a pedagogia da autonomia é uma possibilidade para intervir e se inserir no mundo, através da prática da decisão. Acrescenta, também, que a autonomia em Freire se constitui: “como valor, objetivo, experiência pedagógica concreta, inerente à natureza educativa e à pedagogia (democráticas) (LIMA, 1999, p.65).

São largas as discussões sobre a autonomia em Paulo Freire, tal é a importância que o autor atribui a esta discussão que escreve o livro *Pedagogia da Autonomia*, nesta obra Freire defende a necessidade de respeito a autonomia do educando e da educanda. A autonomia se faz pela prática de inúmeras vivências que requerem tomada de decisão e, por isso, uma pedagogia da autonomia centra-se no estímulo de experiências que necessitam uma ação do discente, uma decisão, uma responsabilidade, essas experiências devem ter como premissa o *respeito a liberdade!* (FREIRE, 1996) E, para tanto, em corroboração a unidade P3_U38_IFRS, os estudantes devem se sentir partícipes do processo.

Por fim, a última discussão evidenciada durante às análises foi a *esperança*. Embora não tenha sido muito frequente no diálogo com os entrevistados e entrevistadas, optou-se por abordá-la aqui, considerando que, normalmente, não é evidenciada, mas ocupa um lugar importante para superação de uma educação bancária.

A unidade abaixo menciona que a docente trabalha com as estudantes a esperança, pois o próprio processo formativo acaba por torná-las inseguras, com falta de autonomia.

Eu como professora de formação de professores e elas como futuras professoras, mas que não precisam temer a realidade, que a realidade ela é densa, complexa, dialética, ela é difícil. Mas nem por isso a gente precisa ter medo, porque o medo imobiliza. Então algo que eu sempre utilizo com as meninas é a esperança como antídoto do medo, eu acho que é uma coisa que o processo formativo coloca muito nelas, baixa autoestima, o medo, a desesperança, a falta de autonomia (P2_U24_UFSM).

A esperança atua como motivadora e auxilia no fortalecimento da resistência contra os fatalismos; serve também de mola propulsora para que as pessoas continuem acreditando na utopia, nos sonhos possíveis! Freire (2014) argumenta que a esperança é uma necessidade ontológica do ser humano e que a desesperança é promotora do fatalismo e do imobilismo. Destarte, analisando a unidade que aborda essa discussão, percebe-se que o medo é produto da desesperança, e, portanto, é imobilizante. O interessante dessa unidade é que para além dela refletir acerca da importância da *esperança*, sinaliza para um processo formativo que promove sentimentos antagônicos, como é o caso da desesperança e do medo.

A análise dessa subcategoria demonstra que são diversas discussões oportunizadas a partir das leituras de Paulo Freire. Conforme discutido, a amorosidade, a criticidade, a conscientização, a autonomia, a liberdade e a esperança são elementos latentes; e em uma análise geral, parece que todos esses buscam gerar um novo agir docente - mais voltado a uma educação libertadora.

5.3.1.2 Estratégias didáticas balizadas no referencial freireano

Nesta subcategoria estão presentes as estratégias didáticas que foram desenvolvidas a partir do referencial freireano. O quadro 9, abaixo, apresenta a frequência de unidades, professores e instituições que fizeram menção a estas propostas.

Quadro 9 - Relação das estratégias didáticas balizadas no referencial freireano utilizadas

Estratégias Didáticas	Ocorrência	Nº de professores	Nº de Instituições
Rodas de conversa, círculos dialógicos	14	7	3
Alfabetização	12	7	3
Seminários	4	4	3
Filmes	3	2	2
Simulações	2	1	1
3MP	1	1	1

Fonte: Autora

A estratégia didática mais desenvolvida pelos cursos são as *rodas de conversa*, *círculos dialógicos* ou ainda *Círculos de Cultura Freireanos*. Essas propostas foram mencionadas por 7 dos 11 entrevistados, além disso, vem sendo realizada pelas três instituições. De maneira geral, as rodas de conversa e os círculos dialógicos são inspirados nos Círculos de Cultura Freireanos, utilizados nos processos de alfabetização propostos por Freire.

A análise indica que o elemento estrutural desses círculos é o diálogo, conforme fica evidente nas seguintes unidades:

Então a gente trabalha muito com rodas de conversa, porque eu acredito muito! Nas rodas, todos podem **falar e ouvir**, o que é fundamental para uma reflexão coletiva. E eu trago isso do aporte teórico-metodológico do Freire, que eram os Círculos de Cultura que ele trabalhava. Então são esses os elementos que eu trago da concepção do Freire [...] (P2_U24_ UERGS, grifo meu).

A prática de libertação, seja de libertar de alguns estigmas, algumas posturas sociais que historicamente são encucadas pelas práticas sociais, pela família, pela alienação. Em busca de preceitos de emancipação e isso se dá muito pelos Círculos de Cultura, de discussão, de **rodas de diálogo, círculos de diálogos**. E a gente utiliza essa dinâmica (P3_U28_UFSM, grifo meu).

A gente está desenvolvendo desde 2014, mais sistematicamente, uma proposta que é tanto de pesquisa, quanto de formação de professores que são os Círculos Dialógicos Investigativos Auto(trans)formativos [...] (P1_U13_UFSM).

A maior parte das nossas aulas é só em forma de círculo e é justamente para **facilitar o diálogo** entre todos nós. A questão de **dar o espaço para que cada um possa falar durante as aulas**, durante os encontros, da forma como **conseguir se expressar** (P1_U28_IFRS, grifo meu).

Então eu trabalho muito com rodas de conversa, procuro sempre colocar isso sempre como um elemento das minhas aulas, para sair um pouco da lógica da sala de aula, com a estrutura que a sala de aula tem, com essa imagem mais tradicional da sala de aula e da relação da sala de aula com o prof. e aluno. Procuro exercitar com eles as rodas de conversa, aonde eles são os protagonistas da roda, eles fazem os encaminhamentos das rodas. Eles são quem conduzem e quem mediam as rodas (P2_U23_ UERGS).

Os círculos dialógicos e as rodas de conversa, como já sinalizado, foram inspirados na proposta dos Círculos de Cultura Freireanos. Esses estavam ligados ao processo de alfabetização desenvolvido durante o Movimento de Cultura Popular liderado por Paulo Freire na década de 60, ocasião na qual foram realizadas as primeiras experiências de alfabetização balizadas, justamente, nos pressupostos freireanos. Essas experiências foram desenvolvidas conjuntamente com um grupo de professores e professoras nordestinas. A alfabetização concebia a leitura da palavra e a leitura do mundo através dos Círculos de Cultura. Os círculos visavam demonstrar, principalmente, que embora os sujeitos ainda não fossem alfabetizados, eram produtores de cultura (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018).

Os círculos, como parte do processo de alfabetização, eram um espaço alternativo ao da sala de aula (ANCHIETA, 2019), fundamentavam-se no diálogo e caracterizam-se como dinâmicos. Buscavam além da apreensão das palavras, novas possibilidades de existir no mundo, por isso, possuem uma essência política (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018). Recebeu o nome de Círculo de Cultura, considerando que os participantes se organizavam em uma “roda” e porque havia a interação entre todos os sujeitos e deles com a realidade – com a sua cultura – permitindo que houvesse a recriação e ressignificação dos seus conhecimentos (ANCHIETA, 2019).

Esses, também estão pautados numa concepção de educação crítica e ética, no qual as práticas de ensino e aprendizagem são horizontais, buscando também a valorização cultural, o diálogo e a partilha de experiências de vida. Por isso os círculos, representam uma proposta baseada na perspectiva de educação libertadora (BRANDÃO, 2010).

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (P1_U13_UFSM), também ocorrem em formato de roda, em que os participantes através de diálogos problematizadores, fazem uma reflexão crítica acerca do ato educativo. Neste processo, todos os sujeitos envolvidos têm a possibilidade de dizer a sua palavra, com vistas a construir uma auto(trans)formação permanente (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018).

Todos os participantes são considerados coautores do processo e o pesquisador ou pesquisadora responsável também é um partícipe. No entanto, cabe a ele ou a ela explicar a dinâmica dos círculos, bem como provocar e estimular o constante diálogo entre os participantes (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018). Por meio desses movimentos dialéticos, vão emergindo as temáticas geradoras e: “os coautores e as coautoras vão conscientemente imergindo nelas, desconstruindo práticas e reconstruindo novas possibilidades, as quais irão emergindo novamente, agora transformadas” (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018, p.843). A emersão e imersão nas/das temáticas caracterizam-se como movimentos fundamentais dos círculos, pois cada sujeito tem a possibilidade de pronunciar o seu sentir, pensar e agir, havendo assim, os processos de auto(trans)formação permanente (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018).

Por tudo isso, percebe-se que os círculos dialógicos e as rodas de conversa são uma forma de reinventar um legado de Freire. “Recriar esse legado é um desafio urgente e necessário para que se constitua uma sociedade que valoriza as diferentes vozes, os diferentes saberes, as diversas unidades da criação humana” (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018, p.840).

Além dos círculos, também emergiram indicações de que o referencial freireano vem sendo utilizado para fins de *alfabetização*. Da análise dessas discussões, fica evidente que Paulo Freire é um autor importante para pensar a alfabetização, todavia, não é a única referência

(P2_U37_UERGS). Além disso, essas discussões são realizadas, normalmente, nas disciplinas de estágio (P5_U6_UERGS e P2_U7_UFSM).

[...] quando eu ministro essa disciplina, eu apresento a concepção freireana, como uma possibilidade de alfabetizar os jovens e adultos, mas não só ela, outras também [...] (P2_U37_UERGS).

Então Paulo Freire na época já vislumbrava mudanças muito significativas para a educação. Então essa obra eu utilizo bastante, a própria metodologia de alfabetização, Paulo freire também nos estágios (P5_U6_UERGS).

A gente trabalha também com a metodologia de alfabetização de Freire e isso é que enriquece para que eles tenham acesso [...] (P3_U21_IFRS).

Então eu trago esse legado do Freire, na questão da alfabetização de adultos e depois quando elas estão lá na finaleira do curso, nas disciplinas teórico e metodológicas dos estágios, dou a possibilidade das meninas escolherem os vários tipos de planejamentos: tema gerador ou teoria de projetos [...] (P2_U7_UFSM).

Os *seminários* também são uma das formas de se trabalhar com Paulo Freire durante a formação inicial. Os mesmos ocorrem para duas finalidades principais: a) discutir a trajetória de Paulo Freire (P3_U21_IFRS); e, b) discutir aspectos teóricos balizados no autor (P1_U19_UFSM e P1_U13_UERGS), como por exemplo, para abordar temáticas, palavras de força e questões da realidade, dentre outras questões.

[...] A gente tem algumas disciplinas que fizemos seminários sobre a história do Freire, o trajeto do Freire (P3_U21_IFRS).

Eu faço alguns seminários, seminários são praticamente a forma como nós vamos abordando diferentes temáticas, diferentes conteúdos [...] (P1_U19_UFSM).

Nós trabalhamos, principalmente, com as questões da realidade, trabalhamos com projetos em que a gente tem temas e palavras de força. Normalmente a gente usa isso e nos seminários nós escolhemos junto com as turmas algumas palavras de força. E usamos sempre a questão dialógica para que pautemos nossas ações (P1_U13_UERGS).

Além dos seminários, outra estratégia didática que vem sendo utilizada são os *filmes*. Essa proposta foi mencionada por dois docentes. Os filmes podem ser instrumentos que auxiliam no processo de desvelamento da realidade, na identificação de situações-problemas e TG. Também podem ser uma possibilidade de “simulação” como um exercício para que os estudantes façam leitura da realidade, percebam as problemáticas existentes em determinados contextos e reflitam as possíveis intervenções que poderiam ser realizadas (P3_U28_IFRS).

Quando eu trabalhei o filme “Narradores de Javé” eu perguntei para eles, quais os possíveis temas geradores vocês percebem ali, como eles emergem na relação dos sujeitos. Então sempre esse exercício de perceber naquele contexto que tá dado às possibilidades e obviamente que também criar intervenções (P3_U28_IFRS).

Em acréscimo, os filmes podem ser utilizados como provocação/problematização inicial e após serem utilizados textos que aprofundem as discussões (P1_U45_UFSM).

[...] a gente tem todos os semestres umas duas ou três sessões de cine Freire, onde a gente pega um filme que tem alguma relevância ou algum aspecto social, aspectos humanos, às vezes e pega os textos de Freire para dinamizar logo após. Essas sessões são abertas a todo centro de educação, funcionários, professores, acadêmicos. E a gente tem tido ótimas experiências aqui (P1_U45_UFSM).

Uma das professoras também comenta que utiliza como estratégia didática os *3MP* durante os planejamentos das atividades do Pibid, conforme a unidade P4_U16_UERGS:

[...] no Pibid a gente faz todos os planejamentos a partir dos 3 Momentos Pedagógicos, conscientização, estudo da realidade, reconhecimento. Então a gente faz todo esse planejamento em cima disso aí (P4_U16_UERGS).

Os *3MP* foram propostos por Delizoicov (1982) quando desenvolveu uma transposição da concepção freireana para o espaço da educação formal (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2014). O autor coloca como possibilidade essa dinâmica que envolve três etapas, as quais podem ser revistas no tópico 3.2.1.1.1. Desta maneira, os *3MP* são fundamentados nos referenciais freireanos desde sua gênese. Uma ressalva acerca dessa unidade é que foi a única expressão da utilização dos *3MP* e foi citada por uma professora com formação na área das ciências (formação inicial em Educação Física e Pós-Graduação em Educação em Ciências), sendo um diferencial dos demais entrevistados. Por este motivo seria a utilização dos *3MP* uma metodologia utilizada apenas pela área das ciências da natureza? Talvez por ter sido desenvolvida por pesquisadores e pesquisadoras da área de ciências, possa ser mais conhecida nesta em relação às outras, mas importante sinalizar que os *3MP*, mesmo que pouco utilizados durante a formação inicial de pedagogos e pedagogas, parece que estão começando a ocupar este campo de formação.

São diversas as estratégias didáticas desenvolvidas durante a formação dos pedagogos e pedagogas, destacando-se, principalmente, os círculos dialógicos. Isso pode ser reflexo da existência de um grupo de pesquisa, inclusive liderado por um dos entrevistados, que se dedica a estudar essa metodologia, a qual serve de exemplo e referência para outros professores e professoras. Por isso, atenta-se para a relevância dos coletivos na produção e disseminação de conhecimentos. Ademais, acrescenta-se que algo comum a todas as propostas identificadas foi a presença do diálogo como balizador, sendo um indicativo de tamanha importância desta categoria freireana.

5.3.1.3 Aprofundamentos teórico-metodológicos sobre a pedagogia freireana

Alguns elementos emergentes na análise discutiam os aprofundamentos teórico-metodológicos sobre a pedagogia freireana. Esses foram sistematizados no Quadro 10, abaixo:

Quadro 10 - Aprofundamentos teórico-metodológicos sobre a pedagogia freireana utilizados

Aprofundamentos teórico-metodológicos	Ocorrência	Nº de professores	Nº de instituições
Diálogo	26	11	3
Investigação e reconhecimento da realidade	24	11	3
Temas	23	8	3
Práxis	3	2	2
Problematização	3	3	2

Fonte: Autora

O quadro acima demonstra que o *diálogo* é o principal aprofundamento teórico-metodológico desenvolvido durante as aulas dos (as) professores (as) entrevistados (as). Esse foi mencionado por todos os entrevistados e entrevistadas. A maioria salientou que suas aulas estão pautadas nesta metodologia dialógica proposta por Paulo Freire.

A professora P3 da UFSM discute que utiliza a escuta sensível como forma de contribuir para o diálogo verdadeiro. O diálogo como metodologia de ensino vem oportunizando que as docentes e os estudantes acessem outras leituras de realidade (P3_U2_IFRS).

Uma das coisas que eu mais utilizei foi a metodologia dialógica em sala de aula - proposta por ele. Outro conceito importante que é escuta sensível [...] (P3_U7_UERGS).

[...] eu acho que tem uma coisa que sustenta muito a minha prática que é a questão do diálogo - a dialogicidade é algo extremamente forte, essa composição, o ler o outro, o enunciado que se coloca ali na troca entre os sujeitos. A partir daí a gente consegue acessar um pouco desse contexto, da realidade do outro, do lugar que ele fala, de como ele é atravessado (P3_U2_IFRS).

Ao utilizarem uma metodologia dialógica os professores podem estar favorecendo a ressignificação das compreensões sobre determinados assuntos e temáticas (P3_U25_UFSM).

[...] o diálogo reconstrutivo é onde eu consigo construir conceitos novos e reconstruir conceitos já existentes, ou seja, ressignificando os conceitos que eu tinha, a partir do diálogo com o outro. O diálogo se dá de várias formas - reconstruindo no sentido de acrescentado, agregando elementos novos aquilo que eu já tinha e que era um conhecimento limitado (P3_U25_UFSM).

Em relação a isso, toda a problematização deve pressupor um dialogismo, neste sentido, o professor e a professora devem apreender o conhecimento que o estudante possui para demonstrar as contradições e limitações deste conhecimento. A partir disso, confrontar com o conhecimento científico e gerar um distanciamento crítico (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011), na finalidade de demonstrar que o conhecimento do estudante talvez não seja suficiente para compreender uma determinada situação ou fenômeno e isso gerará a necessidade de um novo conhecimento (conhecimento científico). Todavia, esse processo não pode ocorrer como uma imposição, tal como em educação bancária, mas sim ser baseado na restituição sistematizada – ocorrer dialeticamente (LEITE; FEITOSA, 2011). Por isso, o diálogo tem potencial de atuar na reconstrução e produção de novas compreensões sobre os assuntos (P3_U25_UFSM).

O diálogo também tem permeado processos de auto(trans)formação permanente (P1_U1_UFSM), seminários e projetos (P1_U13_UERGS), bem como atividades coletivas, em que todos os sujeitos participam e interagem uns com os outros (P1_U24_IFRS), conforme fica explicitado nas unidades a seguir:

[...] Eu tenho pautado os meus processos de auto(trans)formação permanente sempre numa perspectiva dialógica e reflexiva [...] (P1_U1_UFSM).

Sim, nós trabalhamos, mas principalmente com as questões da realidade, nós trabalhamos com projetos em que a gente tem temas e palavras de força. Normalmente a gente usa isso e nos seminários nós escolhemos junto com as turmas algumas palavras de força. E usamos sempre a questão dialógica para que paute nossas ações (P1_U13_UERGS)

A gente faz essas atividades coletivas e isso também é uma forma de exercitar a forma freireana de fazer a formação. A gente junta todo mundo, para que todo mundo possa dialogar e colocar suas ideias e isso a partir, geralmente, de uma temática [...] (P1_U24_IFRS).

Para Henz (2014) a auto(trans)formação permanente ocorre pela condição ontológica do inacabamento dos seres humanos e sua busca em ser mais. Deve haver também processos de ação-reflexão-ação, para demonstrar que a realidade não está dada, mas está sendo, e, portanto, pode ser transformada. A auto (trans)formação permanente ocorre por meio dos círculos dialógicos. É neste sentido, que o diálogo desempenha função fundamental neste processo, pois a auto(trans)formação só ocorre porque há um diálogo problematizador.

Salienta-se, também, que nas unidades P1_U13_UERGS e P1_U24_IFRS há a menção do uso do diálogo para o trabalho com temas/temáticas. Muenchen (2010) discorre que o uso de perguntas e problematizações durante a abordagem de temas, demonstra preocupação com a concepção dialógica, visto que contribui para o desenvolvimento de maiores interações entre

o educador e o estudante. Vale ressaltar, também, que Freire fornece subsídios que fundamentam uma visão de conhecimento sustentada na dialogicidade e na problematização, os quais são responsáveis pela produção de conhecimentos emancipatórios e conscientizadores (PIERSON, 1997).

Em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2018) quando Freire aborda os aspectos teórico-práticos para a obtenção e utilização de temas é evidente o papel do diálogo. Consequentemente, a presença do diálogo associada ao uso de temas e temáticas, nessas unidades, demonstra que são aspectos que devem ser percebidos como indicotomizáveis, quando balizados nos pressupostos freireanos, pois seria incongruente um trabalho temático antidialógico.

Uma outra proposta bastante contemplada na fala dos entrevistados e entrevistadas foi - processos de *investigação e reconhecimento da realidade*. Na análise, observou-se 24 menções diferentes a isto, sendo ainda citada por todos os entrevistados. Isso serve de indicativo de que o referencial freireano auxilia em um olhar mais sensível ao contexto (mundo) dos estudantes.

Duas unidades abordaram que realizam processos de reconhecimento da realidade (P5_U19_UERGS) ou dos sujeitos (P3_U37_UFSM) através de observações, diagnósticos e coletas de informações (P5_U19_UERGS). Ambas as unidades sinalizam que esse olhar para o contexto que está posto vai necessitar de planejamentos adequados e personalizados.

[...] nos próprios diagnósticos, nos estágios, onde é feito aqueles momentos de coletas de informações de observações de toda a realidade para poder então propor um planejamento adequado e voltado aquela comunidade em que se está fazendo estágio (P5_U19_UERGS).

Se eu consigo me conscientizar dos problemas dos povos, de gêneros, dos grupos étnicos, das questões econômicas, socioeconômicas, dos grupos, das faixas etárias, dos comportamentos das infâncias. Eu consigo então me sensibilizar para esses problemas ou variáveis que vão surgir dentro da minha sala de aula. E o meu planejamento e a minha concepção das minhas atividades, o próprio processo avaliativo vai ser personalizado [...] (P3_U37_UFSM).

As unidades P4_U3_UERGS e P2_U32_IFRS também indicam a importância de reconhecer a realidade. Exemplo disso é a P4_U3_UERGS, a qual sinaliza que esse processo se apresenta de maneira muito forte durante o processo de formação dos seus pedagogos e pedagogas. A unidade P2_U32_IFRS discute que não há como se desvincular dos pressupostos freireanos durante esse processo de reconhecimento. Há, também, a expectativa de que os estudantes possam fazer o mesmo, isto é, localizarem-se no tempo e espaço, conforme abaixo:

Então a perspectiva freireana na questão do reconhecimento do local onde tu estas, conhecer a comunidade, conhecer teus alunos, da onde eles vêm, quem são os teus alunos. É algo que a gente leva muito forte! (P4_U3_UERGS).

Então enquanto não olhar a realidade é doloroso né e aumenta e amplifica as desigualdades e as injustiças sociais. [...] Então não há como se desvincular de Paulo Freire e dos pressupostos e dos seus conceitos, é um pouco isso, se localizar no tempo, no mundo, e que os estudantes consigam fazer isso (P2_U32_IFRS).

Também foram discutidos aspectos relacionados à superação e enfrentamento da realidade. A exemplo disso, a unidade P2_U23_UFSM pontua a realização de intervenções na realidade, espaço que, inicialmente, são trabalhadas questões mais de natureza teórica e, após, vão para a prática. Isso tem como intuito apresentar às estudantes de Pedagogia a realidade que irão atuar e enfrentar durante sua futura atuação docente.

Eu vejo isso nas tentativas de fazer trabalho em grupo, na tentativa de fazer sempre intervenção na realidade, então eu faço o teórico e depois a gente vai para a prática, vê a prática, traz a prática para dentro da sala de aula, reflete. [...] no sentido de contribuir com a realidade e mostrar para as meninas que é isso que a gente vai ter que enfrentar (P2_U23_UFSM).

Em consonância a unidade P1_U20_UERGS discute que buscam superar a realidade através da educação formal, a fim de romper com uma visão ingênua do próprio contexto (comunidade).

[...] no sentido freireano, partindo da realidade, buscando superar aquela realidade, mostrando o quanto é importante é a apropriação do conhecimento formal, para que não haja mais aquela ingenuidade, muitas vezes, genuínas das comunidades, mas para que elas percebam que as coisas não são obras de Deus, mas que são obras da própria humanidade (P1_U20_UERGS).

Sobre isso, a educação formal oportunizada através da escola tem como objetivo capacitar as crianças, jovens e adultos para conhecimentos sistematizados, que dificilmente seriam obtidos em outros espaços, como em suas casas ou comunidade (YOUNG, 2007). O autor acerca do propósito da escola, salienta que a escolaridade pode ser vista através de duas principais tensões. A primeira delas é entre os seus objetivos de “*emancipação*” e “*dominação*”. A segunda se dá pelos questionamentos “*Quem recebe a escolaridade*” e “*O que o indivíduo recebe?*”. As tensões apresentadas são carregadas de diversas representações e implicações, sobretudo, leva a refletir *qual o papel social da escola?* Sem dúvidas a escola e os conhecimentos escolares têm muito a favorecer na melhor qualidade de vida dos estudantes, assim como na tomada de decisão destes sujeitos.

O conhecimento sistematizado utilizado pelos sujeitos deve atuar para desvelar a realidade, rompendo com visões ingênuas e deterministas. Assim, ao final da unidade é mencionado que *as coisas não são obras de Deus, mas, sim, da humanidade*. Embora a frase

carregue, possivelmente, crenças pessoais da entrevistada, é possível interpretar que os sujeitos, neste caso as estudantes, são agentes da sua realidade e que isso exige movimentar-se no tempo e no espaço, para que a mudança seja possível, pois afinal, as coisas são obras da humanidade! Freire (1996) defendia que as pessoas são condicionadas a determinadas situações e vivências, porém conscientes do seu inacabamento podem ir além. Perceber-se no mundo como sujeito da história e não como mero objeto é fundamental para o autor.

Na unidade P4_U7_UERGS a professora menciona que durante a disciplina de Práticas Corporais, nos Anos iniciais, busca gerar nas estudantes a compreensão sobre o seu local, bem como reconhecer as necessidades e demandas dos seus estudantes (da educação básica), conforme pode ser visto abaixo:

Quando eu trabalho a disciplina de Práticas Corporais nos anos iniciais com expressão e corporeidade para a educação infantil, eu sempre busco, nos referenciais freireanos, que o aluno entenda o local onde o aluno está, entenda as demandas e as necessidades daquela criança, daquele jovem, daquele bebê que está ali na expectativa de que alguma coisa aconteça e que alguma coisa se modifique (P4_U7_UERGS).

Durante as análises também foi evidenciada a realização da IT. Essas seriam realizadas através de cursos de formação de professores da escola e as estudantes de Pedagogia poderiam vivenciar estes processos ao mesmo tempo em que eram as responsáveis pela sua condução. A IT, aqui, neste caso, também pretendia reorganizar o currículo escolar, tal como é discutido na unidade a seguir:

[...] então a gente está nesta expectativa de tentar movimentar mais a escola trazendo então o estudo da realidade que fundamente todo o currículo. E a gente vai partir da formação com os professores, para explicar todo o processo e daí a partir disso sim que a gente começa a fazer os caminhos da Investigação Temática (P4_U20_UERGS).

Desse olhar para a realidade, reconhecê-la e intervi-la, tem-se como uma das possibilidades a utilização *de temas e temáticas*. Na análise das unidades observou-se um número significativo que faziam menção a esse aprofundamento teórico-metodológico.

Uma das unidades (P1_U28_UFSM) discute a potencialidade dos TG em tornar os conteúdos específicos mais significativos, ou seja, eles dão um sentido ao que será visto em aula. Por este e outros motivos, os TG podem potencializar uma visão acerca da realidade, favorecendo um olhar que perpassa múltiplas dimensões, bem como buscam ir além dos conhecimentos que os estudantes já possuem sobre a sua realidade (LINDEMANN, 2010).

Já a unidade P2_U8_IFRS discute que os TG representam situações-problemas. Como pode ser visto nas unidades abaixo:

Então, é neste sentido que a gente faz o processo teoria-prática e a busca por temáticas geradoras que transformem o conteúdo programático dos componentes das diferentes modalidades mais orgânicos, mais significativos [...] (P1_U28_UFSM).

Então a gente trabalha questão de pesquisa com as crianças e trabalha com situações-problemas, que são os temas geradores, o que me incomoda. E daí eles vão pesquisando a partir disso [...]. (P2_U8_IFRS).

Além desta contribuição dos TG para o processo de ensino e aprendizagem, algumas unidades apresentam possibilidades de se chegar aos temas. A obtenção dos temas segundo a unidade P1_U50_UFSM e P3_U18_IFRS pode ocorrer através das rodas de conversa ou por meio de reuniões (P3_U45_IFRS). Embora esta segunda unidade não faça menção às rodas de conversa, existe um elemento comum nestes espaços - o diálogo- pois ao dizer que os TG são obtidos através de pistas oriundas nestas reuniões, se fazem indispensáveis processos dialógicos para a identificação de quais são estas pistas. A unidade P4_U15_UERGS também sinaliza que os temas emergem a partir dos interesses dos estudantes, algo que também exige diálogo e escuta cuidadosa para que se chegue -ou se identifique- este tema. Por tudo isso, tem-se o diálogo como condutor e elemento fundamental para a emergência das temáticas, conforme abaixo:

E isso eu tenho escutado de muitas professoras [...] que [...] fazem com seus aluninhos e com suas alunas rodinhas de conversa, uma vez por semana [...] e daí elas começam a trazer e partilhar a sua realidade para a sala de aula. E isso passa a se tornar uma temática geradora para os seus processos (P1_U50_UFSM).

[...] eu faço essa roda toda com os alunos e a partir dali, também emergem temas geradores para a gente problematizar na sala de aula, imbricado com a própria formação deles, dos trajetos dos alunos [...] (P3_U18_IFRS).

A gente vem fazendo alguns encontros [...] são reuniões gerais. E a partir destas reuniões a gente trabalha com Temas Geradores, que são pistas que emergem desses encontros (P3_U45_IFRS).

[...] Os alunos gostavam e chamava muito atenção deles as formas e as cores e o tema foi forma e cor. Então o tema se constitui a partir da demanda e da curiosidade da criança [...] (P4_U15_UERGS).

Freire (1996) compreendia como parte do diálogo a *escuta*, para ele escutar transcende a capacidade auditiva dos sujeitos. Não é falando de cima para baixo que se escuta o que o outro tem a dizer, a escuta (democrática) para o autor, não se dá verticalmente, unilateralmente. É aprendendo a escutar que se aprende a falar verdadeira e democraticamente com o outro. Desse modo, justifica-se que esses temas/temáticas somente emergem desses encontros por haver um diálogo (uma escuta), a qual permite que os sujeitos possam apresentar suas curiosidades, ansiedades, inquietações e realidade.

Além desses processos, algumas unidades sinalizam para a utilização de meios mais

profundos de chegada a estes temas. Nestes casos há o desenvolvimento de investigações na comunidade, estudos socioantropológicos, ou seja, através do diálogo com outros sujeitos.

Então eles não vão para a escola com o planejamento pronto [...] isso se constitui somente a partir do momento que eles passam aquele período de observação aonde eles vão tentar chegar a um tema que vai gerar o projeto de estágio [...] (P4_U11_UERGS).

Então eu já trabalhei bastante com turmas que já se formaram a questão de como se chegar num tema gerador, dentro daquele conteúdo que a gente tá trabalhando, dentro daquela faixa etária x, lá da escola, buscando aquela questão do estudo socioantropológico, então daquela escola, daquela turma, daquela comunidade, daquela região, bastante a gente trabalhou e eu continuo ainda trabalhando e enfatizando isso nas aulas (P4_U9_UERGS).

[...] os temas geradores têm que ser significativo para as pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. Por isso que eu começo escutando as pessoas com relação a suas expectativas e suas pré-compreensões sobre um tema ou conteúdo específico. E a partir daí eu vou começando a relacionar, vou tomando nota normalmente no quadro o que as pessoas dizem que são palavras-chave [...] Ai no segundo momento eu pergunto “quem quer escolher quais palavras daqui” para tentar investigar o que isso representa para as pessoas da comunidade. Ai eu deixo, por exemplo, duas semanas para que as pessoas pesquisem e conversem com as pessoas da comunidade sobre essa ou aquela questão que foi levantada, ai depois decorre daí outras temáticas que às vezes podem ser tidas como secundárias ou se tornarem primárias nos processos de discussão (P1_U25_UFSM).

A partir dessas discussões identifica-se que os cursos de Pedagogia vêm obtendo os temas e temáticas – no sentido freireano- por meio de dois principais caminhos. O primeiro deles parte, principalmente, dos interesses dos estudantes e são utilizados para se trabalhar os conteúdos específicos das disciplinas. Já o segundo se dá na própria comunidade ou escola, onde são realizadas as observações e os diálogos com outros sujeitos. Ao analisar estes dois caminhos reflete-se que, talvez, existam duas compreensões diferentes sobre os temas.

Não é a intenção atribuir grau de valor, validar ou invalidar esses caminhos, pelo contrário, ambos apresentam importância. Visto isso, pretende-se tecer aqui, quais as possíveis compreensões e utilizações destes temas nos cursos de Pedagogia?

No primeiro caminho parece haver uma compreensão do tema como um instrumento que facilita as discussões, potencializa as reflexões, torna os conhecimentos mais significativos. Todavia, esses temas não representam, necessariamente, contradições sociais ou situações-limites vivenciadas por estes sujeitos. São temáticas que emergem dos encontros, onde são considerados apenas os sujeitos envolvidos, ou seja, não se tem a pretensão de legitimar os temas através de estudos mais aprofundados e com os outros sujeitos da comunidade. Os TG, neste caso, mesmo que orientem o processo educativo, não reestruturam o currículo, pelo que foi visto nas unidades. Assim, parece que essas intervenções são mais pontuais, para momentos

e fins específicos, assim percebe-se uma aproximação com o que Halmenschlager e Delizoicov (2017) chamavam de inserção pontual. Essa, segundo os autores, apresenta caráter metodológico, onde utiliza blocos de conteúdos relacionados ao tema e é desenvolvida em algumas aulas, normalmente poucas.

No segundo caminho apresentado é feito um estudo na comunidade e dentro do contexto escolar. Apresenta uma compreensão de TG como algo que deve considerar questões mais amplas, complexas e implícitas que os diferentes sujeitos e grupos vivenciam em sua realidade e, por isso, devem ser investigados. O TG, neste caso, parece não ser algo pontual, mas aparenta ter maior durabilidade, tal como fica explícito na unidade P4_U11_UERGS quando salienta que todo o projeto de estágio é estruturado a partir deste tema. Neste caso, o tema precisa ter legitimidade, o que fica evidente quando na unidade P1_U25_UFSM se discute que são levantadas temáticas iniciais, mas que depois são levadas até a comunidade para legitimação.

Visto essas características, este caminho de obtenção do tema pode se aproximar mais do que é denominado de inserção ampliada (HALMENSCHLAGER; DELIZOICOV, 2017). Nesta, busca-se uma reestruturação no currículo escolar, é mais duradoura, assim transcendem apenas as questões metodológicas (HALMENSCHLAGE; DELIZOICOV, 2017). Contudo, o que se percebe nas unidades é que embora sejam feitas investigações, não se é pensado ou refletido sobre a possibilidade de reestruturar o currículo. Há uma exceção, sendo a professora (P4) que compreende a potencialidade dos temas em fazer parte do currículo escolar, ocupando papel central, conforme abaixo:

[...] então a gente está nesta expectativa de tentar movimentar mais a escola trazendo então o estudo da realidade que fundamente todo o currículo. E a gente vai partir da formação com os professores, para explicar todo o processo e daí a partir disso sim que a gente começa a fazer os caminhos da investigação temática (P4_ U20_ UERGS).

Os temas, como aprofundamentos teórico-metodológicos inspirados nos pressupostos freireanos, vêm sendo bastante adotados pelos cursos de Pedagogia. Esses, no entanto, majoritariamente, não utilizam as 4 etapas de IT de Freire (2018) ou outras formas, tal como as 5 etapas de IT de Delizoicov (1982) ou os 3MP como estruturantes de currículos (MUENCHEN, 2010). Esses resultados são semelhantes aos resultados obtidos por Schneider, Centa e Magoga (2015) quando investigam trabalhos dos ENPECs e identificam um número significativo de trabalhos que citam a utilização dos TG, mas que não realizam nenhum processo de IT. Segundo os autores, uma hipótese para estes resultados provém de uma confusão em relação aos conceitos e significado do TG, o que gera uma possível polissemia do termo. Concorda-se com as interpretações tecidas pelos autores em sua pesquisa, mas

acrescenta-se que por tratar-se de uma área de formação diferente (Pedagogia) pode haver aqui não uma confusão do termo, mas sim uma compreensão diferente sobre ele.

Todavia, algo que merece atenção nesta análise é que os TG para Paulo Freire são situações-limites presentes na realidade. Em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2018) o autor diz “os temas se encontram encobertos pelas situações-limites que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se” (p. 130). Os TG podem, inclusive, não serem percebidos pelos sujeitos e: “o fato de que indivíduos de uma área não captem um tema gerador, só aparentemente oculto ou o fato de captá-la de forma distorcida, pode significar, já, a existência de uma situação-limite de opressão em que os homens se encontram mais imersos que emersos” (FREIRE, 2018, p.132).

O que se pretende demonstrar aqui é que a chegada a temas significativos e legítimos pressupõe um olhar para o que está implícito, subjetivo, portanto, a não realização de processos de investigação rigorosos podem levar a “seleção” de temas que não representam situações-limites e, por isso, reduzir o potencial de transformação social dos TG. Aparentemente, os TG mencionados pelos entrevistados e pelas entrevistadas, nesta pesquisa, demonstram uma reinvenção dos pressupostos freireanos – algo que o autor defendia em suas obras.

De qualquer forma, o uso destes temas inspirados em Freire, com ou sem processos de investigação, já representam por si só uma forma de pensar e fazer uma educação mais dialógica e contextualizada. Contudo, defende-se aqui propostas sistematizadas de chegada aos temas, que tenham rigorosidade metódica, tais como são realizadas pelo campo da educação em ciências, que aparentemente vem realizando mais frequentemente, a exemplo da ATF¹².

Contudo, vale salientar que a Pedagogia aborda muitas discussões relevantes sobre Paulo Freire, aliadas a temáticas que exploram as questões de diversidade cultural, dos negros, índios, dentre muitas outras, as quais não são tão contempladas pela ATF. Então, isso justifica, a importância de um maior diálogo entre as áreas de Educação em Ciências e Pedagogia, pois este pode ser um caminho para que ambas se ressignifiquem a partir da partilha de conhecimentos e práticas.

¹² O uso das propostas mais sistematizadas pelo campo da educação em ciências é fruto de “projetos” construídos por diferentes “vozes” e “mãos”, nos quais grupos de pesquisas se dedicaram/dedicam a investigar novas possibilidades de ensino a partir dos pressupostos freireanos. Tais foram a relevância dessas propostas que passaram a circular entre os grupos, pesquisadores e pesquisadoras, sobretudo, da área da ciência, conforme pode ser revisitado no tópico 3.2 desta dissertação. Não se pretende aqui defender que essas propostas sejam reproduzidas pelo campo da Pedagogia, mas, que sirvam de exemplo para a reflexão e implementação de outras propostas que utilizam processos de investigações na comunidade, considerando todas as contribuições mencionadas ao longo destas discussões.

Além desses TG, outro aprofundamento teórico-metodológico inspirado em Freire mencionado durante as entrevistas foi a *Práxis*, conforme a unidade abaixo:

Então eu sempre link todas minhas atividades com a práxis, que é um pressuposto freireano, então elas são permanentemente teoria e prática. E toda teoria está presente na prática e toda prática tem uma teoria, que é preciso que nós saibamos como elas se significam dialeticamente (P1_U21_UFSM).

Carvalho e Pio (2017) sinalizam que as obras de Freire fazem menção ao termo *práxis* de maneira isolada, mas também apresentam outras terminologias, tais como: *práxis libertadora*, *práxis autêntica*, *práxis revolucionária* e *práxis verdadeira*. Cada uma destas terminologias apresenta um fim e objetivo específico, portanto, poderiam ser vertentes (compreensões) de um conceito maior a própria *práxis*. Por isso, a *práxis* é uma categoria em movimento, ativa, na qual a articulação teórica e prática são indicotomizáveis.

Também foi citada utilização da *problematização* como metodologia de ensino, conforme a unidade P4_U2_UERGS, que salienta que faz uso de problematizações durante as aulas. Existem diferentes recursos que podem ser usados para conduzir as problematizações e essas são referentes ao tema que está sendo desenvolvido, conforme pode ser visto na unidade abaixo:

Eu trabalho muito dentro das minhas aulas a metodologia da problematização, eu trabalho só com problematização. Então se o tema hoje é cultura, então eu trago uma problematização baseada no tema que tá no conteúdo programático baseado no tema cultura e a partir dessa problematização que pode ser um texto, que pode ser uma figura, pode ser um slide, a gente começa a desenvolver o conteúdo (P4_U2_UERGS).

A unidade acima discute que o primeiro passo após a chegada do tema é fazer problematizações sobre o mesmo. Esta etapa de problematizações iniciais, embora não seja balizada nos 3MP, tem contribuições semelhantes, pois além de gerar motivações para introduzir o conteúdo, pode favorecer uma aproximação deste com as situações reais da vida dos sujeitos. Mesmo que os estudantes vivenciam essas situações diariamente, não conseguem interpretá-las, pois, muitas vezes, não dispõem do conhecimento científico necessário para sua compreensão (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1992). Deste modo, esse primeiro momento pode despertar questionamentos e reflexões sobre o tema a ser estudado, considerando que existe um problema que não é compreendido. Segundo Delizoicov e Angotti (1994) o papel do (a) professor (a) neste espaço é mais de gerar provocações e lançar questionamentos. Uma das unidades discute essa relação da problematização e a importância de questionar.

E nesta busca de compreensão um outro pressuposto é o de sempre partir da realidade dos estudantes e escutar primeiramente sobre o que eles pensam sobre essa questão, para então daí começar o processo de **problematização**. Paulo freire fala da pergunta, muito mais que a pedagogia da resposta. Às vezes a gente chega numa sala de aula e trabalha a pedagogia da resposta, começa encher o quadro de conteúdo que são respostas a perguntas que os estudantes nem sabe que a deram origem. Toda a sistematização do conhecimento começa querendo responder uma pergunta! [...] (P1_U17_UFSM, grifo meu).

A unidade acima traz a ideia de *pergunta e problematização*, atualmente, existe um movimento que visa gerar a compreensão e distinção entre essas duas expressões. Neste sentido, toda problematização parte de uma pergunta a ser respondida, todavia, não é qualquer pergunta que representa uma problematização (MUENCHEN, 2010). Muenchen (2010) ao investigar a disseminação dos 3MP na região de Santa Maria/RS, traça essa discussão indicando que no primeiro momento pedagógico, muitas vezes, as questões estão relacionadas aos conhecimentos científicos e, por isso, distanciam da problematização no sentido freireano.

A problematização implica num processo de desvelamento e promoção da curiosidade epistemológica, a qual é obtida a partir da superação da curiosidade ingênua (MUENCHEN, 2010). A autora acrescenta que “dentre as características de problematizar está a apresentação de assuntos não como fatos a memorizar, mas como problemas a serem resolvidos, propostos a partir da experiência de vida dos educandos, para eles trabalharem” (MUENCHEN, 2010, p. 159). Por isso, a mera realização de perguntas não é capaz de gerar esse desvelamento crítico, tampouco, de provocar a curiosidade epistemológica necessária para o enfrentamento da realidade. Assim, é importante que os professores e as professoras analisem suas práticas, a fim de que compreendam se estão realizando perguntas ou problematizações, ou seja, se estão se aproximando efetivamente do referencial freireano.

Dessa forma, a análise desta subcategoria demonstra que a investigação na realidade, o uso de temas, a práxis e as problematizações são aprofundamentos teórico-metodológicos inspirados no referencial freireano utilizados nos cursos. Corrobora-se, aqui, para a importância destes aprofundamentos durante a formação inicial dos pedagogos e pedagogas para que assumam uma prática docente voltada à emancipação e à conscientização dos seus educandos e educandas da educação básica. Todavia, seria pertinente investigar como estes sujeitos em formação inicial conseguem assimilar e utilizar esses aprofundamentos em sua práxis docente.

5.3.1.4 Obras freireanas utilizadas

Esta subcategoria surge ao identificar, muitas vezes, a menção de obras de autoria de Paulo Freire ou de outros autores (balizadas em Freire) utilizadas pelos cursos investigados. Para melhor visualizar a frequência com que essas obras foram mencionadas pelos professores e professoras, criou-se o gráfico da figura 11, o qual apresenta o número de professores e professoras que utilizam as obras.

Figura 11 - Gráfico da frequência com que os professores citam a utilização das obras freireanas



Fonte: Autora

A análise do gráfico permite dizer que a *Pedagogia da Autonomia* é a obra mais utilizada, oito dos onze professores dizem que utilizam essa obra durante o curso. Esse resultado vai ao encontro com a pesquisa realizada no tópico 5.1.1 desta dissertação, quando investiga a presença de indicação de obras freireanas pelas disciplinas dos cursos, nessa a *Pedagogia da Autonomia* também é a obra mais citada.

Tem um livro que eu gosto muito e utilizo sempre, de tantos né, mas um que eu utilizo muito é a *Pedagogia da Autonomia*, até as próprias orientações nos trabalhos de conclusão de curso né, eu gosto muito dessa obra, porque ela traz apesar dela ser lá da década de 80, ela traz muito contemporâneo os saberes do professor (P5_U5_UERGS).

A gente utiliza sim bastante, a gente tem assim como sendo a Pedagogia da Autonomia como sendo um livro base nosso, que todos nós professores utilizamos dele, nas nossas disciplinas, de alguma forma a gente resgata um capítulo sempre desse livro. Ele é muito utilizado mesmo. [...] (P4_U5_UERGS)

Se tu me perguntasses hoje “prof. qual são os dois livros que tu procuras aplicar em sala de aula”: Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Esperança. É o que eu acredito e é o que eu utilizo. [...] Aí a gente tem alguns jovens muito assim sem esperança, sem projetos, então a prof. busca resgatar eles com essas duas obras aí (P2_U5_UFSM).

A segunda obra mais mencionada durante as entrevistas foi a *Pedagogia do Oprimido*, sendo mencionada por sete professores e professoras. Novamente, esse resultado se repete ao obtido na análise da estrutura curricular dos cursos, pois foi o segundo mais indicado pelas disciplinas.

A Pedagogia do oprimido ela é trabalhada no quarto semestre [...], mas que nós trabalhamos a questão da Pedagogia do Oprimido para percebam a realidade que estamos hoje. Não importa o período da obra, é uma obra perene, que nos auxilia, bem como todas as outras obras de Paulo Freire (P1_U10_UERGS).

Às vezes eu levo alguns textos de algumas outras obras de Freire, procuro trabalhar principalmente as obras do freire [...], mas eu apresento assim essa obra vasta que obra tem [...], mas aprofundo mesmo a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia (P2_U10_UERGS).

Mas nós tínhamos previsto para disciplina de EJA a leitura de uma parte da Pedagogia do Oprimido [...], além dos aspectos e das palavras que no levantamento da turma, eram palavras que tinham a ver com EJA e que incomodavam e que a gente queria saber mais [...] (P2_U9_IFRS).

A terceira obra mais mencionada pelos professores e professoras foi a *Pedagogia da Esperança*, a qual foi mencionada por três docentes.

Eu sempre procurei ao longo da minha história levar principalmente a Pedagogia da Esperança. Eu gosto muito daquele livro e li e eu tento aplicar [...] (P2_U6_UFSM).

[...] E em alguns momentos eu trabalho a Pedagogia da Esperança também. Não é um livro que eu costumo com frequência utilizar, mas é um livro que eu trabalho também, nos meus seminários [...] (P2_U9_UERGS).

Na sequência, outras obras mencionadas por dois professores foram *Educação como Prática de Liberdade*, *Professora sim, tia não* e *Importância do Ato de Ler*. Uma ressalva acerca da obra *Professora sim, tia não* é que na análise do tópico 5.1.1 ela foi uma das menos citadas, porém, aqui, embora não tenha aparecido com tanta frequência foi mencionada por dois docentes, enquanto na outra análise apareceu somente três vezes, sendo que foi realizado o olhar para sete instituições e não três, abaixo algumas unidades que exemplificam o uso dessas obras.

No curso de Pedagogia eu atuo nas disciplinas relacionadas a pesquisa na área de educação e disciplinas que envolvem políticas públicas, geralmente são políticas e gestão da educação básica ou políticas e modalidades educativas e essas disciplinas com certeza tem como fazer essas conexões com os pressupostos de Paulo Freire, até pelo viés da pesquisa. São vários os textos que podemos utilizar, dentre eles Educação como Prática de Liberdade [...] (P3_U1_UFSM).

[...]eu trabalho professora sim tia não, também trabalhos nos meus seminários [...] (P2_U9_UERGS).

A licenciatura é ofertada a noite e alguns não tem essa possibilidade de sair, de estarem no campo, [...] então eu utilizo algumas linguagens. Eu gosto muito de filmes, Narradores de Javé, pra mim é um ponto extremamente importante que linca muito com a questão freireana, então eu atrelo a questão da Importância do Ato de Ler, eu gosto muito de trabalhar esse texto, porque ao mesmo tempo ele conversa muito com a realidade dos nossos alunos e eles conseguem fazer uma transposição também muito para o dia a dia deles, para a sala de aula, para a prática que eles vêm constituindo durante este processo formativo (P3_U15_IFRS).

Já as obras *Medo e Ousadia, Educação e Mudança, Por uma Pedagogia da Pergunta, Ousadia no Diálogo, Extensão e Comunicação, A Sombra desta Mangueira e Dicionário Paulo Freire* foram citadas uma única vez pelos entrevistados e entrevistadas. A obra *Educação e Mudança*, na análise do tópico 5.1.1, tinha sido uma das mais emergentes nas ementas, porém aqui quase não foi mencionada pelos entrevistados. Abaixo, algumas unidades que demonstram como os professores utilizam essas obras.

Eu gosto muito de trabalhar o Medo e Ousadia, que é uma obra que é pouco citada, assim eu vejo nas ementas das disciplinas do curso de formação. E eu acho que é um livro que tem uma contribuição muito grande, porque ela trabalha com essa postura do ser professor, que eu acho que neste contexto contemporâneo contribui bastante. Além de ser uma obra que eu considero que é pouco trabalhada do freire. Eu tô falando é claro, das experiências que eu tenho, óbvio, mas é uma obra que eu pouco vejo nas ementas ou citadas nos trabalhos que eu acompanho, mesmo na instituição ou fora da instituição em outros trabalhos [...] (P2_U11_UERGS).

Tem um livrinho que eu amo e que não deixo nunca de trabalhar que se chama a Ousadia do diálogo. Mas é um livro que, é uma composição de artigos feitos por pessoas que defendem Paulo freire. É um primor de obra, porque eu digo quase que poderia ser um livrinho de cabeceira de como pode ser a prática na sala de aula e na escola. Sempre utilizo! (P3_U28_UERGS).

Mas nós tínhamos previsto para disciplina de EJA a leitura de uma parte da Pedagogia do Oprimido, além do dicionário Paulo freire, dos aspectos e das palavras que no levantamento da turma, eram palavras que tinham a ver com EJA e que incomodavam e que a gente queria saber mais, como alfabetização, como EJA, como educação, enfim, que o dicionário Paulo freire traz um compilado muito interessante desse vocabulário né (P2_U9_IFRS).

A menção a essas obras representa a importância das obras freireanas para a formação de pedagogos e pedagogas. Os pressupostos freireanos são muito contributivos para refletir os saberes da docência, estando muito presentes na *Pedagogia da Autonomia*, mas, também, em

outras obras aqui citadas, tais como: *Medo e Ousadia*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia do Oprimido*, *Professora sim, tia não*, conforme os subsídios de Souza (2020).

Segundo Saul e Saul (2016), Paulo Freire é um dos referenciais que incentiva a criação de processos de formação de professores e professoras num viés contra hegemônico, em oposição aos modelos tradicionais de formação. Esses processos, visam gerar maior autonomia nos professores e nas professoras, mobilizando seus saberes, auxiliando na análise crítica da realidade e em sua transformação. Por essa razão, o referencial freireano apresenta um valor muito importante para pensar a formação de professores. Em consonância a isso, Nóvoa (1998) sinaliza que a trajetória de vida do autor e as suas obras deveriam ser obrigatórias, considerando a essencialidade e atualidade do referencial, visto que também trazem conceitos essenciais para pensar a educação e a escola.

Saul e Saul (2016) justificam a importância de abordar as obras de Freire na formação, considerando suas experiências como educador e gestor. Ademais, por ser um referencial que articula e considera diversas dimensões quando pensa a educação através da perspectiva antropológica, ético-política, filosófica, epistemológica, metodológica e pedagógica, mostrando-se assim, como um referencial que ajuda a responder os desafios e limitações acerca da formação de professores e professoras.

Isto posto, sinaliza-se que há uma diversidade de obras indicadas, demonstrando que os referenciais freireanos vêm sendo utilizados pelos docentes, não ficando restrito somente as obras mais conhecidas, embora essas, sejam predominantes. Pereira (2018) sinaliza, no entanto, que pela experiência formativa dele, como discente e docente, existe uma predominância das obras *Pedagogia da Autonomia* e da *Pedagogia do Oprimido* ou às vezes nem isso. Pereira (2018) está certo em parte, pois são essas as obras mais significativamente utilizadas, tanto em frequência quanto em profundidade das discussões, contudo, uma surpresa positiva foi observar outras obras pouco conhecidas, embora em momentos mais pontuais.

A presente análise realizada identifica que as obras de Paulo Freire são utilizadas, principalmente, para explorar os saberes necessários à docência. Contudo, algumas outras discussões, são pouco contempladas, como é o caso das questões ligadas ao currículo escolar. Por isso, salienta-se a necessidade de se abordar, durante a formação de professores e professoras, aspectos mais sistematizados das obras do autor, principalmente, para corroborar em sua rigurosidade metodológica.

5.3.2 Limitações para o uso dos pressupostos freireanos

Muitas unidades discutiram limitações para o uso dos referenciais freireanos nos cursos de Pedagogia. Dentre essas, algumas indicavam dificuldade na compreensão das obras, outras relacionavam-se às questões estruturais, mas a maioria sinalizava que as limitações eram/são oriundas da resistência com o referencial, ou seja, uma resistência ligada à figura Paulo Freire. Por isso, nesta categoria, têm-se três subcategorias, as quais são apresentadas na sequência.

5.3.2.1 Questões estruturais e temporais que limitam a utilização

Questões estruturais e temporais limitam o uso do referencial freireano dentro dos cursos de Pedagogia. A unidade P4_U12_UERGS menciona que o *período destinado à disciplina de estágio é muito curto*, impossibilitando o desenvolvimento de uma pesquisa socioantropológica, conforme pode ser visualizado abaixo:

Não dá tempo dá gente fazer uma pesquisa socioantropológica na comunidade, porque o tempo de estágio é pequeno, mas a gente faz todo esse processo antes do aluno entrar na docência propriamente dita (P4_ U12_ UERGS).

A pesquisa socioantropológica refere-se a processos de investigação na comunidade, o que representa a IT. A pesquisa socioantropológica foi usada para a Reestruturação Curricular no Ensino Médio Politécnico construída pelo estado do RS (FERREIRA, 2013). A autora discute que a pesquisa socioantropológica na dimensão da reestruturação curricular, considera o contexto em que os estudantes vivem como a principal fonte de organização dos projetos pedagógicos. Destas pesquisas emergem temas, situações-problemas e necessidades; e no caso do Ensino Médio Politécnico foram utilizadas como objeto de análise durante as discussões nas reuniões de planejamento e organização. A partir disso, eram convertidas em proposições temáticas, nas quais os estudantes optavam a fim de elaborarem os seus projetos vivenciais.

Assim, percebe que a IT tem semelhanças às pesquisas socioantropológicas e pode, inclusive, ser uma forma de realizar uma pesquisa socioantropológica, pois ambas buscam conhecer a realidade e propõem-se a realizar um processo de busca por temáticas que se apresentam como situações contraditórias ou como problemas inerentes a determinado contexto. Essa relação entre a IT e a pesquisa socioantropológica é explicitada por Freitas, Silva, Lindemann e Mello (2013) quando mencionam que o dossiê socioantropológico é respaldado nos pressupostos freireanos, referindo-se ao Estudo Preliminar da Realidade. As

autoras salientam que a produção do dossiê representa a primeira etapa da IT, é: “um documento em que estão agrupadas informações referentes às interpretações do coletivo acerca das situações do contexto e do entorno escolar, que serão estudadas e que poderão sofrer intervenção na escola” (FREITAS; SILVA; LINDEMANN; MELLO, 2013, p. 2).

Uma pesquisa desse tipo não pode ser realizada de qualquer maneira, pois devem ser elaborados os instrumentos de investigação, a ida até a comunidade, o diálogo com os sujeitos, a análise dos resultados obtidos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). Por esse motivo, propostas como essas são pouco exploradas durante a formação inicial, conforme ficou explícito na P4_U12_UERGS. No entanto, a ausência dessas propostas pode dificultar a realização destas intervenções, pois os professores e as professoras desconhecem as possibilidades, contribuições e maneiras para a sua implementação.

Além do tempo, outra limitação observada é o *pouco acervo de obras freireanas* disponíveis nas instituições, tal como fica expresso na unidade abaixo:

Essa limitação de obras na biblioteca, a nossa biblioteca é bastante restrita, os recursos financeiros para a questão de livros são muito reduzidos e conseqüentemente o acervo de material de pesquisa e de consulta na biblioteca também é menor, né. Então o que alguns professores fazem é encaminhar textos que tenham ou fazem alguma fotocópia e vão encaminhando (P1_U18_IFRS).

Instituições pequenas, como é o caso dos Institutos Federais e da UERGS, que apresentam um número reduzido de cursos, podem apresentar um número limitado de acervo bibliográfico, como ficou expresso na unidade acima. Salienta que um desafio para uso das obras é justamente a sua falta na biblioteca. Embora existam outros recursos que podem facilitar o acesso a estes materiais, considerando que muitas das obras de autoria de Paulo Freire encontram-se disponíveis gratuitamente na internet para *download* e impressão, sabe-se, também, que nestas mesmas instituições localizadas, normalmente, em municípios pequenos, a realidade dos estudantes e o seu perfil é diferente. Muitos deles trabalham durante o dia e são os provedores dos recursos financeiros em suas casas, o que pode limitar, muitas vezes, as condições para compra de materiais ou o acesso à internet, conforme abordado pela unidade:

O perfil do nosso curso ele atende uma população que não é aquele pessoal que teria acesso a uma universidade privada, uma universidade federal tipo UFRGS coisa assim, mas é um pessoal que trabalha, é o pessoal que está ocupado dia inteiro e tem o pessoal que também precisa muito de estímulo para estudar [...] (P1_U8_IFRS).

A ausência de leituras realizadas na íntegra, como consequência do pouco acervo bibliográfico, pode estar favorecendo o surgimento de outras limitações. Um exemplo de

limitação oriunda disso, é discutida no tópico 5.3.2.3 – em que se sinaliza para a existência do desconhecimento das obras de Paulo Freire, levando a sua distorção.

Outra limitação estrutural localizada durante as entrevistas foi em relação a *adoção de intervenções de natureza prática*. A professora P3 da UFSM salienta que não realiza tantas atividades práticas, como a aplicação de metodologias fundamentadas em Freire, pois seu departamento não é o de metodologia, conforme a unidade abaixo:

Como eu não sou do departamento de metodologia de ensino, então eu acabo não utilizando o recurso metodológicos mais específicos nesse sentido. As disciplinas que eu tenho vínculo não me propiciam isso (P3_U7_UFSM).

A análise desta subcategoria demonstra que questões estruturais e temporais vêm influenciando o uso do referencial freireano pelos cursos investigados. Um problema inerente a essa subcategoria é que essas limitações não são tão fáceis de serem superadas – solucionadas – pois não dependem somente do trabalho docente ou da participação dos estudantes, mas sim de outras esferas, tais como as ligadas a distribuição de verbas para compra de acervo bibliográfico. Em contrapartida, existem algumas alternativas para essas limitações, sendo o caso de projetos como o Pibid e o Residência Pedagógica, os quais podem viabilizar as pesquisas na comunidade – fora do contexto do estágio – o que supriria, em parte, as disciplinas de caráter mais teórico que comumente não realizam essas intervenções, etc., portanto, salienta-se para a necessidade de se pensar em alternativas mais viáveis para a superação destas limitações.

5.3.2.2 Educação tradicional (bancária) como limitante

Em função de uma educação tradicionalmente fragmentada, descontextualizada e antidialógica (MAGOGA, 2017) é comum que exista a dificuldade nos estudantes de compreender as relações *entre os conhecimentos escolares (científico sistematizado) com os conhecimentos existentes no cotidiano deles*, conforme a seguir:

[...] Um dos desafios que eu percebo é que nossos acadêmicos eles têm uma certa dificuldade de [...] fazer a relação do conhecimento a ser trabalhado com o exercício do que eles vivenciam na realidade, ou seja, a relação teórico-prática das coisas, eu vejo que há uma dificuldade (P2_U25_ UERGS).

É um limitante considerando que toda teoria de Freire é fundamentada na realidade dos sujeitos. No entanto, cabe ressaltar que está atrelada à educação tradicional predominante que

desconsidera a realidade e está focalizada, basicamente, na aprendizagem mecânica de conceitos. Paulo Freire denomina esse modelo de educação bancária, como já explorado em outros momentos desta dissertação.

A educação bancária caracteriza-se pela narração e dissertação de conteúdos, onde a realidade é vista como algo estático e compartimentado; os conteúdos, por sua vez, são apenas retalhos desta, desconectados de sua totalidade. A narração, é esvaziada de sentidos, se transformando em “palavras ocas” - alienantes, e, por isso, o professor e a professora conduzem a uma aprendizagem mecânica do conteúdo narrado (FREIRE, 2018). Em algumas de suas obras (FREIRE, 1981; FREIRE, 2018; FREIRE, 2001b), Freire também denomina esse modelo educacional como “*domesticador*”.

A escola, talvez, seja uma das instituições sociais que mais promove a domesticação, exemplo disso, é a forma com que se organiza estruturalmente, os muros ao redor, a posição dos estudantes (enfileirados), o antidialogismo, a negação do conhecimento do estudante, o intuito de moldá-los “disciplinarmente” para que assumam determinados comportamentos, as relações entre recompensa e punição, a vigilância constante (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016). Tudo isso, são formas de domesticar o estudante, para que não se expresse, para que não pergunte, para que não perceba as injustiças ali postas “padronizam-nas durante o processo de ensino, para que assim, fora do ambiente escolar, em outras instituições e na sociedade, elas também continuem perpetuando esse modelo de consciência ingênua e massificada” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p.163).

Uma outra expressão da domesticação é a tentativa de *formatação dos estudantes*, para que pensem de determinadas maneiras, o que dificulta que esses sujeitos consigam problematizar o contexto em que estão inseridos. A exemplo disso, tem-se a unidade abaixo:

Mas quando se trata de ensino superior, a gente já recebe um estudante “formatado”, ele já vem com toda a caminhada escolar, familiar, social que faz parte da vida dele e que muitas vezes não tem na base essa perspectiva de pensar e problematizar a sociedade, a sua vida, a sua produção, tentar pensar no coletivo outras alternativas. Então são pessoas que tem uma visão um pouco mais unilateral e hierárquica das coisas. E diálogo não é uma coisa que se constrói da noite para o dia (P3_U12_UFSM).

Ao serem “domesticados”, os estudantes se submetem às práticas pedagógicas sem questionar, sem resistir aos modelos produtores de sua opressão, ao autoritarismo e a própria cultura escolar baseada na mera transmissão de conteúdo (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016). Freire e Shor (1986) justificam que essa ausência de resistência contra modelos de ensino mais tradicionais também é fruto da “cultura de massas [a qual] socializa as pessoas para se

policiarem contra sua própria liberdade” (p.23). Isto posto, compreende-se que a educação bancária se retroalimenta, pois, os estudantes imersos neste contexto de opressão, não são capazes sozinhos de superar as contradições pedagógicas, em que os conteúdos perdem seus significados em detrimento de conceitos descontextualizados.

Embora esse desafio exista, é importante que propostas diferenciadas continuem acontecendo, pois somente assim é possível transformar a educação!

Além desta limitação, outra unidade (P5_U17_UERGS) sinalizou que *não se utilizam mais os TG*, mas sim trabalham com projetos, conforme abaixo:

E depois então se passou muito para a questão dos projetos, então os temas geradores já não são mais tanto utilizados como metodologia, nos próprios estágios, o planejamento dos estágios trabalham com projetos. E então nós não trabalhamos com temas geradores (P5_U17_UERGS).

Os projetos possuem algumas características principais. Conforme Hernandez (1998), um projeto parte de um problema ou de um tema, envolve um processo de pesquisa, busca e seleciona fontes de informação, estabelecem relações com outros problemas, conecta-se com um novo tema ou problema, etc. Assim, tanto propostas pautadas em TG quanto na Pedagogia de Projetos utilizam temas como meio de facilitar a compreensão dos conhecimentos escolares, além de ambos buscar uma aproximação com a realidade dos estudantes. No entanto, ao mencionarem que não fazem o uso de TG, mas sim da Pedagogia de Projetos se questiona se há uma compreensão de que os TG estejam ultrapassados visto que foram propostos na década 60 por Freire (FREIRE, 2018).

Romper com a lógica já estabelecida pela educação bancária é outra limitação evidenciada durante a análise. A unidade P1_U10_IFRS sinaliza como um desafio a abordagem do referencial freireano, pois há uma resistência em relação a perspectivas mais críticas de ensino, como pode ser visto abaixo:

Então sair dessa lógica que está estabelecida, deste formato, para um formato de aula que eu busco ser mais criativo, que eu busco que seja mais crítico, que eu busco que saia da lógica do formal diário, isso é um desafio que eles têm dificuldade de transpor. Então eu acho que esse seja o nosso grande desafio. É trabalhar dentro de uma educação formativa, que não é a que eles estão acostumados e que eles têm dificuldade de romper [...] (P2_U27_UERGS).

Independentemente de onde a gente esteja nós temos uma pedagogia freireana, mas nós certamente teremos muita dificuldade em poder estar realizando o curso no local onde a gente está. Porque há uma resistência a qualquer tentativa de uma educação mais crítica ou algo do gênero (P1_U10_IFRS).

Além de haver resistência às metodologias mais dialógicas e críticas também se percebe

que essa educação bancária, verticalizada, acaba também por ser excludente. Isso fica explícito na unidade P2_U47_IFRS,³ quando diz que as decisões de interesse coletivo acabam sendo direcionadas ao que é mais fácil, embora seja a mesma que gere a exclusão.

Essas escolas têm conseguido ser mais efetivas nesse tempo e a gente tem visto, pelo menos por aqui, nesta região, algumas medidas não muito adequadas, de assim: “vamos tomar uma decisão que seja mais fácil, mesmo que não atinja todo mundo”, e a gente sabe que todo mundo que fica fora são sempre os mesmos que historicamente são os esfarrapados do mundo, então é complexo (P2_U47_IFRS).

O *currículo numa perspectiva linear* também se apresenta como uma limitação ao uso do referencial freireano. A unidade P4_U14_UERGS discute que os temas nem sempre podem ser escolhidos de acordo com as necessidades dos estudantes, pois não se pode interromper a sequência definida *a priori*. Em continuidade, a mesma unidade salienta que os temas são selecionados de acordo com os interesses dos educandos e educandas. Com isso, interpreta-se que dentro de um conteúdo específico, dentro das possibilidades existentes para ele, os estudantes podem escolher aquele ou aqueles temas do seu maior interesse.

[...] Porque, por exemplo, estão trabalhando agora o conhecimento das letras e das palavras. Então eu não posso tentar passar, quebrar essa continuidade desse conteúdo, então eu tenho que trazer o assunto que dê continuidade. Só que os temas partem daquilo que as crianças querem (P4_U14_UERGS).

Para Apple (2008), o currículo atua como um instrumento de controle social e, embora, muitas vezes, seja compreendido como o conjunto das seleções e organização do conhecimento escolar, possui uma essência mais ampla, pois representa as interações de todas as práticas e reflexões que permeiam os processos educativos (PEREIRA; SILVA, 2018). Os autores acrescentam que o currículo é o conjunto de práticas culturais que visam gerar uma mudança democrática e emancipatória e, portanto, não pode ser utilizado como objeto de reprodução da estrutura social, mas como um mecanismo de conscientização acerca das situações opressoras.

Os interesses dominantes – capitalistas – moldam o currículo para que esteja voltado ao mercado de trabalho, definindo técnicas e habilidades que atendam às necessidades da mão de obra. Por isso, o currículo como é comumente estruturado, representa não o que é importante para o estudante, mas sim para o capitalismo. Todo o sistema de ensino se direciona a esses interesses, exemplo disso, são as avaliações para vestibulares, que supervalorizam conhecimentos de natureza conceitual (CENTA, 2015). Assim, não é de se estranhar que o currículo escolar esteja caracterizado como linear, ou seja, que apresente uma sequência definida *a priori*, este é um currículo imposto e, por isso, não é dialógico, contextualizado, não

é capaz de possibilitar a leitura crítica da realidade, das ideologias e da cultura (PEREIRA; SILVA, 2018).

A necessidade de construir currículos críticos, emancipatórios e contextualizados vem sendo discutida por diversos autores (MAGOGA, 2017; MUENCHEN, 2010; FREIRE; SHOR, 1986). A unidade P4_U14_UERGS menciona que não pode romper com a linearidade, porém, acredita-se aqui que isso remove quaisquer expressões da autonomia docente além de favorecer a permanência da imposição de conteúdos desconexos da realidade de vida dos estudantes. Sobre isso, Freire e Shor (1986) dizem que o currículo padrão: “implica [...] numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! [...] Quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes” (p.52).

Freire e Shor (1986) discutiam que a educação é muito mais “controlável” – atende aos interesses dominantes, quando os professores seguem o currículo padrão (imposto). Acrescentam ainda que se os professores e as professoras juntamente com os (as) estudantes: “exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam, então, reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social” (FREIRE; SHOR, 1986, p.15). Por tudo isso, é importante que os professores e as professoras (ao contrário do que foi observado na unidade P4_ U14_UERGS), tenham a ousadia necessária para pensar em intervenções voltadas à emancipação dos estudantes, rompendo com essa linearidade, que é uma forma de alienação e negação do conhecimento autêntico.

5.3.2.3 Resistência – influências sócio-políticas sobre a figura Paulo Freire

“A notoriedade de Freire produz posições de adesão e resistência ao seu pensamento” (PEREIRA, 2018, p.17). Desta maneira, os pressupostos de Paulo Freire não estão imunes às críticas e aos questionamentos. Como todo conhecimento, deve ser refletido e criticado, quando pertinente. Paulo Freire, explicitou, principalmente, na obra *Pedagogia da Esperança* a importância que fosse criticado - que fosse reinventado (PEREIRA, 2018). No entanto, essas críticas devem estar sustentadas em argumentos e não estar simplesmente baseadas em crenças e opiniões pessoais que, muitas vezes, são produto de visões equivocadas.

Dito isso, a limitação discutida nesta subcategoria emerge de movimentos sociais e políticos que iniciaram há décadas, porém, que vêm se fortalecendo nos últimos anos. Esses movimentos criaram uma representação sobre quem teria sido a pessoa Paulo Freire - uma

representação distorcida. Por esse motivo, abordagens balizadas em referenciais freireanos vem sendo tão questionadas e dificultadas, inclusive pelo próprio meio acadêmico.

Neste sentido, a unidade P3_U25_UERGS discute que as *posições políticas dos professores e professoras* influenciam sobre o que irão ensinar em sala de aula. Assim, se o professor ou a professora é contra os pressupostos freireanos, embora nunca os tenham lidos, provavelmente, não os abordarão em sala de aula. A unidade P3_U31_UERGS salienta que essa resistência não é oriunda somente dos docentes, mas, também, pode ocorrer pelos estudantes, conforme as unidades a seguir:

Politicamente algumas confecções de alguns professores acho que prejudicam a oferecer debates mais profundos. Até porque se o professor tem uma posição política vinculada ao que o nosso governo chama de tudo comunismo, com certeza nós teremos professores que não vão citar nunca Paulo Freire (P3_U25_UERGS).

Eu acho que ultimamente a gente vem lidando com alguns ataques, com coisas muito sem sentido, vazias né. Então a gente percebe essa resistência, quando se tem o nome do Freire, os escritos do Freire [...]. As vezes por parte de alunos, às vezes por parte de colegas [...] (P3_U31_IFRS).

A repulsa aos ideários freireanos, nasce de grupos autoritários e opressores, pois Paulo Freire defendeu uma educação que fosse para todos e todas, sobretudo, para os marginalizados e excluídos. A unidade P1_U14_UERGS sinaliza que os pressupostos freireanos atuam na humanização das pessoas, as quais, muitas vezes, encontram-se em situação de invisibilidade. Em corroboração, a unidade P3_U18_UFSM discute que além de haver a tentativa de apagar a figura Paulo Freire, esses grupos vêm se autorizando a ir contra a algumas ações sociais importantes.

Os grandes desafios hoje são a raivosidade que existe às obras de Paulo Freire. Porque Paulo Freire faz com que as pessoas se sintam gente, gente participante, gente colaborativa, gente no coletivo, GENTES. E isso incomoda, incomoda o autoritarismo. [...] (P1_U14_UERGS).

Então o que me deixa um pouco chateada no momento atual em relação ao comportamento social é que as pessoas se autorizaram, algumas dessas pessoas, principalmente, aquelas que viviam com resistência já histórica, se autorizaram além de fazer um movimento de resistência com reação aos movimentos de esquerda, aos momentos que lutam sobre ações sociais, sobre os próprios preceitos freireanos, se autorizaram a abusar do poder da democracia. E em nome da democracia estão ofendendo [...] O próprio Paulo Freire, distorcendo o pensamento dele. E isso acho que se acentuou bastante nos tempos que a gente está vivendo (P3_U18_UFSM).

Falar sobre a figura Paulo Freire implica contar um pouco de suas trajetórias, motivações, pensamentos, inquietações e, sobretudo, o período em que produziu e sistematizou suas ideias/teorias. Espera-se, a partir disso, compreender, embora superficialmente, o motivo

de causar tantos incômodos, tais como os sinalizados nas unidades acima. Uma das possíveis explicações para isso é discutida por Ferraro (2013) que reflete: “por que a pedagogia do oprimido de Paulo Freire incomodava a ditadura militar e seus apoiadores civis? A resposta é simples: porque desacomodava. Pessoas que desacomodam, incomodam (p. 76). No entanto, o autor acredita que não eclodiu com a publicação do livro *Pedagogia do Oprimido* e, tampouco, ocorreu somente em função do processo de alfabetização proposto por Freire em 1963. Por isso, atenta-se para as condições e período histórico em que tudo isso se consolidou, tais como:

a total autonomia exigida por Freire na condução da experiência; a participação da União Estadual de Estudantes, na pessoa de seu presidente, o líder universitário Marcos Guerra; a exigência de não interferência de parte do órgão financiador, a Aliança para o Progresso; o compromisso exigido do governo do Estado de não utilizar politicamente a iniciativa; o envolvimento de Freire com os movimentos sociais; e, por fim, a presença do presidente João Goulart no encerramento da experiência de alfabetização (FERRARO, 2013, p.76).

Neste período, o Brasil vivia um cenário que antecedia a Ditadura Militar, marcada pelo fim da democracia e das liberdades civis, como também pela introdução da repressão, censura e perseguição como política de estado, isto é, estes atos passam a tornar-se legítimos (possuir respaldo legal) pelo governo (PRIORI, et al, 2012). Um marco importante que representa isso se dá através da publicação do decreto de Lei nº 314/68 que tinha como intuito identificar e eliminar os inimigos do estado, ou seja, todos aqueles que criticavam o regime militar que assolava o país. Priori et al (2012) justifica que os inimigos do estado eram “tachados” de comunistas. Existia, então, uma polarização crescente entre os governos de esquerda e de direita, que vinha se instalando desde 1950, mas que se fortalecia por meio, principalmente, do processo de radicalização dos movimentos sociais, que fora responsável pelo delineamento de um contexto de grande mobilização social.

Uma hipótese para essa resistência pode ser resultado da posição político-partidária do autor. Paulo Freire foi e, ainda é muito utilizado no combate às estruturas sociais injustas e desiguais, tendo sintonia com “partidos de esquerda e centro-esquerda movimentos sociais populares do campo e da cidade, sindicatos e demais organizações do chamado campo democrático e popular” (PEREIRA, 2018, p. 32). Já os grupos contrários ao pensamento freireano se aproximam mais da direita do espectro político.

Os movimentos sociais ligados à figura de Paulo Freire vinham ganhando cada vez mais visibilidade, demonstrando a força do poder popular contra os grupos autoritários. Sobre isso, Ferraro (2013) reflete que se: “um movimento social já incomoda, imagine o quanto poderiam incomodar 74 movimentos sociais reunidos” (p. 77). Conforme Souza (1987) o I Encontro de

Alfabetização e Cultura Popular ocorrido em 1963 registrou pelo menos 74 movimentos, sendo desses, 44 ligados aos movimentos de alfabetização de adultos.

Os movimentos, conforme o autor supracitado, tinham como palavras de força *conscientização* e *politização*, ambas também emergentes dos pressupostos freireanos que vinham se assumindo como bandeira dos movimentos. Contudo, ao mesmo tempo que ocorriam avanços nestes, principalmente, em decorrência da emancipação dos sujeitos, no reconhecimento dos direitos e da importância da participação popular na tomada de decisão; também se vislumbrava um aumento volumoso na repressão que vinham sofrendo.

A exemplo disso, tem-se a campanha de Politização promovida em 1962, pelo Movimento de Educação de Base (FERRARO, 2013) que buscava alfabetizar adultos do meio rural, para desenvolver uma consciência de classe, gerar a sua organização através de sindicatos e para que pudessem progredir, apagando “uma “mancha” no mapa do Brasil, para ler e conhecer a legislação trabalhista e fazer valer seus direitos, para votar” (FERRARO, 2015, p.198). Consequências das repressões violentas foram o despejo de diversas famílias por conta do voto ou da sindicalização (FERRARO, 2013).

Se não bastasse essas repressões que vinham acontecendo aos movimentos sociais, as quais demarcavam a instalação de uma cultura autoritária e antidemocrática; outras formas de violação aos direitos da liberdade humana, sendo essas de natureza muito mais brutal, se concretizavam em forma de lei. Conforme Priori et al (2012), durante a ditadura foram editados 17 atos institucionais, porém, o mais violento deles foi o AI-5 (1968) que instituiu e legalizou o ato da tortura para quem se opusesse. Os autores acrescentam que a repressão física ocorria, principalmente, com os trabalhadores/trabalhadoras e camponeses/camponesas, pois eram vistos como uma possibilidade de resistência e combate contra o governo militar, por conta da sua forte mobilização. Por este motivo, destaca-se a importância desses grupos sociais, o que justifica também, o porquê de incomodarem tanto a oposição autoritária.

Os autores (PRIORI, et al., 2012) refletem que durante a ditadura militar, os seus principais líderes se apropriavam de um discurso progressista a fim de legitimá-lo. A ditadura, então, era caracterizada como um sistema democrático, mesmo desenhada sob estruturas excludentes, as quais iam em contramão à soberania popular.

A figura Paulo Freire, repare bem, figura, pois defende-se aqui que Paulo Freire não causou tanto incômodo, somente, enquanto pessoa (no individual) mas por representar – e dar representatividade – aos sujeitos que sofriam pela onda violenta e opressora que assolava o país. Em suma, se o que vinha sendo realizado até o momento já causava tanto incômodo, imagina só o sentimento provocado em parte de apoiadores da ditadura militar a partir da obra

Pedagogia do Oprimido, a qual representava uma denúncia, não somente ao modelo de educação predominante, mas também a sociedade como um todo (FERRARO, 2013).

Hoje, após meio século, causa até certa estranheza ter que continuar defendendo e rebatendo a necessidade de superação de uma educação bancária. Isso mostra o quanto o pensamento de Paulo Freire continua atual e necessário, quem dera os seus pressupostos fossem considerados ultrapassados! Ao mesmo tempo que continua atual para refletir a educação brasileira, continuam presentes também as distorções e equívocos acerca de suas obras, talvez, por conta de ainda haver uma sociedade voltada a exclusão e opressão.

A exemplo disso, tem-se dois movimentos fortes atualmente no Brasil, que visam “exterminar” o pensamento freireano e suas raízes pedagógicas, sendo estes: o Movimento de Escola sem Partido e a tentativa de remoção de Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira (PEREIRA, 2018). Como resposta a estas articulações que estavam se encaminhando para a cassação do seu título, foi publicado um manifesto em nome do coletivo Paulo Freire, em 2017, o qual diz:

Porém, nesse obscuro momento pelo qual passa o país, pessoas que desconhecem por completo a obra e o legado de Paulo Freire se articulam para retirar-lhe o título de Patrono da Educação Brasileira, por meio de medida revogatória no Congresso Nacional. Permitir a tramitação de tal injustiça é ofensivo à Democracia, à Educação, ao povo brasileiro e à própria imagem do Brasil perante a Comunidade Internacional (COLETIVO PAULO FREIRE, 2017, p.2).

Já em relação ao Movimento Escola sem Partido, esse foi criado em 2004, sob a justificativa de que cabe à escola, somente, o ensino de instruções e procedimentos, não sendo de sua responsabilidade questionar/influenciar os valores e crenças dos estudantes. O movimento ganhou maior visibilidade quando foram tramitados projetos de lei sobre o assunto no Congresso Nacional em 2014. Nesse período, o movimento veio a estimular denúncias contra professores e professoras que supostamente estariam cometendo “doutrinação ideológica”, sobretudo, aquelas relacionadas à doutrinação política e às chamadas “ideologias de gênero” (OLIVEIRA, MARIZ, 2019).

O Movimento Escola sem Partido se apresentava sob vestes da neutralidade, teria o objetivo de construir uma educação que atuasse na proteção das: “famílias contra doutrinadores políticos e professores inescrupulosos, que corrompem a sexualidade e os valores morais dos estudantes” (OLIVEIRA, MARIZ, 2019, p.4). Contudo, o Movimento Escola sem Partido tinha outras finalidades, tais como: “a) cercear, nos espaços escolares, estudos e debates que questionem relações de poder e hierarquias que alicerçam as desigualdades sociais no Brasil e b) negar a alteridade e a diversidade como elementos inerentes à humanidade” (p. 4).

Paulo Freire defendia que a educação possui essência política que é inerente ao processo de transformação social. Por isso, o Movimento Escola sem Partido é na verdade, um movimento de partido único, que busca manter a estrutura desigual existente, utilizando da alienação como objeto de manipulação e controle social.

Embora os dois movimentos discutidos não tenham prosperado, enquanto freireanos e freireanas deve-se manter uma vigília constante no intuito de dar continuidade ao legado do autor, resistindo-se às tentativas de ataque. Por isso, ressalta-se a importância do coletivo, da união entre todos e todas, para demonstrar a importância e atualidade do referencial e, sobretudo, a viabilidade de um novo mundo/educação possível.

Por consequência dessa situação, muitos (as) professores (as) necessitam “provar” constantemente a relevância dos pressupostos freireanos à educação e ao processo formativo. Uma possibilidade citada por um dos entrevistados para demonstrar a atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua importância é a utilização de um texto do autor todo primeiro dia de aula, conforme a unidade a seguir:

[...] Eu me surpreendi nos últimos anos desde que começou a perseguição a Freire [...], o Movimento Escola sem Partido. Parece que as pessoas se sentem cada vez mais desafiadas a demonstrar que ele tem a sua contribuição, a sua importância. Tanto assim, que no início do ano de 2019, logo que o governo Bolsonaro assumiu e uma coisa que saiu, foi querer queimar todos os livros de Paulo Freire, querendo cuidar tudo que é dito nas escolas e nas universidades. Nós no centro de educação fizemos um propósito – todos os professores e todas as professoras no seu primeiro dia de aula com as turmas levaria um texto de Freire (P1_U44_UFSM).

A figura Paulo Freire vem sendo também “modelada” pelos veículos de comunicação, principalmente, através das redes sociais - onde as informações se propagam rapidamente, sendo muitas delas inverídicas. Assim, tem-se a unidade a seguir, que aborda essa questão.

Mas a gente enfrenta uma coisa de *Fake News*, de movimentos assim antieducativos, de dizer que Paulo Freire, e isso foi um assunto de uma aula da EJA, dizer que Paulo Freire, está além de patrono da educação brasileira (P2_U23_IFRS).

Antes de traçar algumas discussões sobre *Fake News*, menciona-se que, a partir do século XX, um movimento de reflexão acerca do local privilegiado do discurso científico começou a se materializar no mundo todo. Essas favoreceram que o ideal cientificista e os seus mitos pudessem ser questionados – um conhecimento científico não pode ser tido como verdade absoluta. Todavia, além dos benefícios oriundos da oposição ao discurso hegemônico e colonialista, estes movimentos “produziram efeitos colaterais não esperados” (LIMA, *et al.*, 2019, p.157).

Um destes efeitos, talvez, seja a expressão “*pós-verdade*” ou em inglês “*post-truth*”, a qual foi escolhida pelo Dicionário Oxford em 2016, como a palavra que mais se destacou (OXFORD DICTIONARY, 2016). Esse fenômeno ocorre quando as circunstâncias ou fatos objetivos são menos influentes do que as crenças ou emoções pessoais dos sujeitos (FILHO; TEIXEIRA, 2018), ou seja, são produto de um negacionismo científico. Gonzatto (2019) argumenta que: “a pós-verdade encontra-se incutida na informação em tempos onde a notícia sofre influências espalhando-se com maior fluidez” (p.15), sendo capazes de modificar a sociedade por meio do discurso.

Fake News é uma das expressões desta era pós-verdade, em que há a tentativa de manipulação coletiva através do discurso. Referem-se às informações falsas ou distorcidas que são produzidas intencionalmente a fim de enganar (DELMAZO; VALENTE, 2018). Duarte (2019) considera que as *Fake News* ao entorno de Paulo Freire o acompanham desde quando se tornou nacionalmente conhecido, lá em meados da década de 60, antes mesmo da explosão tecnológica. A onda ultraconservadora que se alastrava pelo país naquele período passou a “criar” e disseminar as primeiras representações infundadas acerca de Paulo Freire. Alertavam que ele era responsável por liderar um movimento antipatriota na população. Inclusive, fizeram comparações com Hitler e Stalin (LIMA, 2014), o que só corrobora para a necessidade de ler na íntegra o autor, antes de tomar posição sobre o assunto. Consequência desse delírio fantasiado de verdade foi a prisão e posterior exílio de Freire.

As *Fake News*, são: “armas” utilizadas nos conflitos sociais, onde há, principalmente, disputa de poder, é um mecanismo de dominação e controle (DUARTE, 2019) e, por isso, são expressões da opressão esmagadora. O autor acrescenta que: “penetram na zona do desconhecido [...] e [...] com a dimensão político-social que assumem, se tornam elemento normalizador, determinando um fato social, e pior, sob vestes de ações moralizadoras, modernizantes, justas e enfim, que se adequam ao discurso alienante de ocasião” (DUARTE, 2019, p. 17).

Santos (2019) sinaliza que essa distorção da realidade produzida pelas *Fakes News* se objetiva por manter o *status quo*, por isso, representam-se como uma forma covarde e antidemocrática de produzir um pensamento coletivo, que está a favor de alguns (poucos) e contra muitos. Nascimento (2020) percebe os impactos das *Fakes News* da seguinte maneira:

No seio democrático, como uma espécie de arapuca política a mentira organizada instrumentaliza-se pelas *Fake News* que catalisam tendências autoritárias presentes em opiniões anteriormente veladas de alguns grupos sociais, mas que agora encontram amparo na legitimidade da verbalização de alguns políticos. E o uso tecnológico tem se mostrado como um instrumento poderoso na rápida disseminação da mentira na

política. Quando a mentira alcança os espaços públicos, a opiniões e o diálogo, corre-se o risco de perecer pelo falseamento deliberado da realidade, da destruição da verdade fatural e do apagamento da diversidade cultural e histórica (p.254).

A suspensão desses impactos ocorrerá somente quando essas notícias falsas forem combatidas, no entanto, uma das principais dificuldades no controle e combate é a ausência do diálogo (SEREJO-SANTOS, 2019), especialmente, por aqueles que pensam diferente. Em adição, em tempos de pós-verdade e rápida circulação de informações é preciso, mais do que nunca, se ter cuidado com as fontes utilizadas na construção de cada posicionamento (PEREIRA, 2018). Por isso, talvez, um dos maiores desafios na atualidade é instrumentalizar os sujeitos para a leitura, interpretação e posicionamento sobre os mais diversos assuntos.

Assim, a educação deve estimular a pluralização das narrativas e auxiliar no processo de desvelamento da realidade, demonstrando que muitas posições “vistas” como neutras, na verdade, fazem parte de um projeto muito bem arquitetado que busca manter uma estrutura social excludente e injusta. Com isso, pode-se fazer uma relação com o Movimento Escola sem Partido, recentemente discutido, o qual defende que apresenta neutralidade, quando suas finalidades indubitavelmente não são neutras.

Uma outra vertente desta limitação de resistência aos pressupostos freireanos, que foi bastante sinalizada durante as entrevistas, é acerca do *desconhecimento das obras e das teorias de Paulo Freire*. A articulação entre o desconhecimento e a visão distorcida que, muitas vezes, envolve a figura de Paulo Freire pode estar causando nas pessoas um sentimento de aptidão para se “apropriar da palavra” e dar opiniões sobre o assunto. O presente apontamento indicado nas entrevistas também é discutido por Pereira (2018) quando diz que: “diante da constatação de que vivemos hoje um tempo de banalização e superficialidade da crítica ao pensamento freireano, cujas distorções e inadequações são reveladoras do desconhecimento da obra de Paulo Freire por parte de muitos dos que criticam” (p.9).

Esse desconhecimento acerca das obras de Paulo Freire pode estar favorecendo a utilização massiva das frases de sua autoria, sem que ao menos as pessoas compreendam o seu significado (P2_U39_IFRS), conforme abaixo:

[...] Então é um pouco isso, banalizou parece, para algumas pessoas é pegar uma frase e achar bonito (P2_U39_IFRS).

“Ao repetir o que Freire escreveu, ao citar frases soltas ou chavões e copiar passagens atribuídas ao autor que circulam pela internet, podemos não ser freireanos (as) ao achar que somos” (PEREIRA, 2018, p.18). O autor acrescenta que existem muitos freireanos e freireanas

que nunca se quer leram as obras de Paulo Freire, do mesmo modo que existem os antifreireanos que repudiam, mas não leem. Ambas as situações, porém, são perigosas, pois contribuem para a distorção da figura Paulo Freire, levando a compreensões equivocadas tanto sobre a pessoa, quanto acerca do seu referencial.

Isso, por sua vez, pode provocar a incapacidade para argumentação e discussão sobre algum assunto ou perspectiva balizada em referenciais freireanos (P1_U25_UERGS). O desconhecimento ou o pouco conhecimento acerca dos referenciais freireanos também estão presentes nas unidades P2_U34_UERGS e P2_U4_IFRS. Nessa última, a professora explicita que as pessoas leem muitas vezes a *Pedagogia da Autonomia* e acabam tirando conclusões sem conhecer outras obras, conforme as unidades a seguir:

As turmas que estão ingressando [...] vão fazendo alguns posicionamentos sem conhecer. E eu sempre digo é muito bom quando a gente fala sem conhecer, mas aí também nos torna um pouquinho sem condição de um debate. Se eu não conheço eu não consigo fazer um debate necessário (P1_U25_UERGS).

O grande desafio é que o nosso acadêmico não tem conhecimento prévio da concepção de Paulo Freire, quando ele chega na graduação, principalmente, no curso de Pedagogia [...] eles têm dificuldade de acessar os conhecimentos e as concepções que são trabalhados na obra de Paulo Freire (P2_U34_UERGS).

E na educação infantil também me parece que às vezes ler Paulo Freire ou falar em Paulo Freire é muito simples. Porque as pessoas leem a *Pedagogia da Autonomia* e dizem gostei de Paulo Freire, não gostei de Paulo Freire! E o sempre digo a *Pedagogia da Autonomia* é um compilado, as questões cernes dele estão para muito além da *Pedagogia da Autonomia* e da *Pedagogia do Oprimido* [...] (P2_U4_IFRS).

Pereira (2018) defende a necessidade de que as pessoas realizem a leitura das obras de Paulo Freire. O autor também discute sobre a importância de considerar o contexto e momento histórico, citando: “estabelecendo as relações entre texto e contexto a fim de compreender as ênfases, bem como as recorrências dos diferentes momentos históricos na produção do seu pensamento” (p.9).

Uma outra face desta resistência é oriunda do *desconhecimento das contribuições do autor para o meio acadêmico*. Muitas pessoas, inclusive, têm compreensões equivocadas de que trabalhar com Paulo Freire é muito simples, como se não houve rigorosidade metodológica, conforme as unidades abaixo:

Então, principalmente, o primeiro desafio foi o da resistência, do olhar desconfiado, de que Paulo Freire é bom pra trabalhar com as classes populares, mas que não é bom pra trabalhar na escola e nem na academia (P1_U33_UFSM).

[...] até bem pouco tempo atrás muitos colegas e muitas colegas olhavam para Paulo Freire como pouco sério academicamente. Trabalhar com Paulo Freire é pouco sério

e depois que a gente começou a trabalhar mestrado e doutorado [...] que trouxeram constructos epistemológicos com vigorosidade, com fundamentação, com relação com a prática, isso tem mudado (P1_U31_UFSM).

Mas as pessoas que as vezes não são freireanas ou que são antifreireanas [...] não percebem a rigorosidade do pensamento de Paulo Freire. Que ele mesmo diz “para amar o mundo, ah eu amo o mundo, eu amo as gentes” eu preciso ter uma rigorosidade, uma ética que é inclusive dolorida em muitos casos (P2_U36_IFRS).

Como sinalizado pelas unidades, existe uma compreensão equivocada de que trabalhar com Paulo Freire não necessita de rigor metódico. No entanto, algo que o autor deixa explícito durante a obra *Pedagogia da Autonomia* é que ensino e a aprendizagem devem ser alçados na rigorosidade metódica. Os estudantes devem utilizar dessa rigorosidade para se aproximar do objeto cognoscível, mas isso não se encerra no tratamento do objeto ou do conteúdo, continua durante todo o processo de produção de uma aprendizagem crítica. As condições para que essa aprendizagem ocorra exige que os docentes e discentes sejam criadores, instigadores, rigorosamente curiosos e persistentes (FREIRE, 1996).

Dentro dos cursos de Pedagogia investigados, as proposições metodológicas sistematizadas ainda são muito tímidas, praticamente ausentes. Ressalta-se, no entanto, as exceções da professora P4 da UERGS que está começando a utilizar processos de IT; e o professor P1 da UFSM que utiliza e investiga profundamente os círculos dialógicos-investigativos-formativos como processos de auto(trans)formação permanente. Ambas as propostas mencionadas apresentam rigorosidade metodológica, contudo, são restritas a esses docentes.

Embora os (as) demais professores e professoras entrevistados usam temas, diálogos, problematizações, bem como consideram a realidade no processo educativo, isso não ocorre a partir da adoção de procedimentos bem definidos e delimitados, pelo menos, no que se pode observar. A rigorosidade metódica, nestes casos, tem muito a contribuir, não somente para a implementação das propostas, mas, também sobre a compreensão acerca da figura Paulo Freire, oposta, ao que muitas vezes é vista.

Essas distorções, incompreensões ou desconhecimento sobre o autor e seus pressupostos, muitas vezes, se distanciam de suas proposições. Paulo Freire em muitas passagens demonstra preocupação em não ser mal interpretado pelos seus leitores, são inúmeras as tentativas de conceituar e aprofundar alguns dos seus pressupostos. A exemplo disso, explora a sua compreensão acerca da *curiosidade epistemológica*, como superação da curiosidade ingênua; a *esperança crítica*, como um ato/sentimento motivador para que a luta por um outro mundo possível possa continuar acontecendo e não como uma esperança ingênua, baseada no

ato de esperar passivamente; o *conhecimento autêntico* como aquele capaz de transformar a realidade, diferentemente da aprendizagem mecânica; também quando justifica que o *diálogo* não existe na ausência da ação-reflexão-ação, evitando ser palavra oca, “blá-blá-blá” alienante, mas se estabelece na relação eu e tu, a partir da escuta sensível.

Também demonstra profunda rigorosidade quando propõe o processo de alfabetização, os Círculos de Cultura, a busca pelos TG, a reestruturação curricular desenvolvida no município de São Paulo. Outrossim, o autor demonstrava preocupação com a legitimidade dos temas, envolvendo a realização de uma investigação rigorosa; com os processos de codificação-descodificação; e com a construção de currículos pelo coletivo de professores e professoras.

As unidades acima também sinalizam que existe uma dificuldade em compreender que é possível fazer pesquisas balizadas no referencial de Paulo Freire ou fundamentadas nele. Contudo, existem muitos grupos de pesquisas no Brasil que se objetivam a investigar as contribuições, desafios, implicações dos seus pressupostos, além de proporem intervenções escolares. Alguns exemplos dessas propostas desenvolvidas que são fundamentadas nos ideários freireanos, são a AT, ATF, articulação Freire-CTS, os 3MP, os círculos dialógicos investigativos-formativos; processos de auto(trans)formação permanente de professores e professoras, etc.

Por fim, considera-se que existem muitas limitações relacionadas às influências sócio-políticas sobre a figura Paulo Freire, levando a uma distorção de quem teria sido o autor e até a uma incompreensão acerca de seus pressupostos. Tudo isso, demonstra a importância de enquanto freireanos e freireanas dar continuidade ao seu legado, demonstrando a sua importância e resistindo aos inúmeros ataques, como Paulo Freire dizia: “num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente tópico pretende tecer algumas considerações e reflexões acerca das discussões e resultados obtidos por meio desse estudo. Não é pretensão deste tópico servir como encerramento, pelo contrário, espera-se criar um “ar” de movimento - de continuidade. Ao revisitar algumas passagens desta dissertação se buscou pontuar alguns elementos que auxiliem na realização de novos estudos e, quiçá, inspirem a continuidade desta pesquisa, trilhando caminhos possíveis.

Buscou-se investigar a presença dos pressupostos freireanos na formação inicial de professores e professoras de Pedagogia. Para isso, teve-se como problema de pesquisa: *“Como os pressupostos freireanos vêm sendo abordados e trabalhados pelos cursos de Pedagogia de três instituições públicas do estado do RS?”*.

A pesquisa desenvolvida emergiu da necessidade de se adotar uma educação balizada nos pressupostos freireanos, desde os primeiros anos de escolarização. Contudo, há uma carência de estudos que investigam a presença desses pressupostos no ensino superior, por isso, conhecer “se” e “como” ocorrem, pode elucidar as limitações, contribuições e implicações a partir de sua abordagem.

Para tal, foram realizadas algumas etapas de investigação, que buscavam responder ao problema e aos objetivos delimitados. A primeira etapa analisou as dissertações e teses brasileiras sobre o assunto; a segunda investigou a presença freireana nas ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia, do RS, e selecionou 3 três instituições para aprofundar a análise; a terceira, analisou os PPC dos cursos de Pedagogia; e, por fim, a última etapa ocorreu pela realização de entrevistas com professores e professoras dos cursos.

A primeira etapa buscava contemplar o objetivo de “investigar como as dissertações e teses brasileiras, no contexto da Pedagogia, vêm abordando os pressupostos freireanos”. Nesta pesquisa, foram encontrados 20 trabalhos, porém, nenhum tinha como objeto de investigação analisar a presença freireana em cursos de Pedagogia, demonstrando o ineditismo deste estudo.

Desta análise, emergiram três categorias, sendo estas: 1) saberes necessários à prática educativa: o olhar freireano para a formação de professores e professoras; 2) Implementações de abordagens freireanas nos cursos de Pedagogia; e, 3) Currículo: das concepções às implicações à formação inicial.

Os resultados deste estudo inicial se aproximam dos resultados obtidos na última etapa, a qual tinha como proposição realizar entrevistas. Isso, ocorre, principalmente, quando refletem uma preocupação dos professores formadores em contribuir para um processo formativo que

possibilite um novo agir docente. De modo geral, houve a recorrência de pressupostos freireanos, como diálogo, criticidade, problematização, conscientização, os quais indicam um perfil de profissional que se deseja desenvolver. Não obstante, as propostas de caráter prático apareceram em menor grau nestas pesquisas, voltando-se, principalmente, aos círculos dialógicos. As questões curriculares emergentes estavam relacionadas ao currículo do curso, não fazendo menção ao currículo da educação básica.

No intuito de “mapear os cursos presenciais de Pedagogia de instituições públicas do RS e analisar se apresentam elementos freireanos em seus PPC” foram realizadas a segunda e terceira etapas de investigação. Assim, chegou-se aos 23 cursos de Pedagogia públicos e presenciais no RS, os quais pertenciam a sete instituições diferentes. Nesses, analisou-se, primeiramente, a presença de indicações de obras freireanas nas disciplinas dos cursos e, em seguida, selecionou-se as intuições para aprofundar a análise, seguindo como critério as instituições que apresentavam maior número de componentes curriculares com indicação de obras freireanas.

Apontou-se para a diversidade de obras indicadas pelas disciplinas, sendo, muitas delas, desconhecidas da maior parte da população. Entretanto, observa-se que embora diversas, há uma predominância expressiva das obras *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*.

Ademais, observou-se que as obras freireanas vêm sendo indicadas, principalmente, nas disciplinas com áreas em que Paulo Freire dedicou mais profundamente o seu olhar. A raiz do pensamento freireano sustenta-se na ideia de que a educação deve fazer a leitura crítica da realidade. Freire defendia uma educação para a práxis, na qual ocorre constante e mutuamente processos de ação-reflexão-ação - como elementos constitutivos do diálogo pelos professores e pelas professoras. Por isso, é importante que a formação de professores e professoras esteja voltada à articulação entre o saber teórico e prático da realidade concreta em que esses sujeitos trabalham.

O referencial freireano, nas diferentes disciplinas, pode contribuir para além dos aspectos teóricos, como, também, em pensar possibilidades práticas de sua utilização. Percebeu-se que o referencial freireano vêm sendo bastante indicado pela estrutura curricular dos cursos, porém, caberia investigar se estas obras vêm sendo realmente abordadas e trabalhadas e de que maneira podem contribuir para os processos de ensino e aprendizagem das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a perspectiva com que foi realizada essa análise visou, sobretudo, apresentar um panorama que possa contribuir para novas reflexões.

Na sequência foram selecionadas as três instituições que seriam realizadas as análises

dos PPC e entrevistas. Por isso, ao considerar as instituições que mais apresentaram componentes curriculares, chegou-se a UERGS - Campus São Luiz Gonzaga, ao IFRS - Campus Bento Gonçalves e a UFSM. Assim, posteriormente, foi feita uma busca nos PPC dos cursos de Pedagogia presenciais dessas instituições, no intuito de “identificar as principais abordagens e concepções freireanas presentes durante a formação inicial dos pedagogos e pedagogas”. Para isso, foram analisados alguns pressupostos freireanos, a partir das seguintes categorias *a priori*: a) inacabamento; b) dialogicidade; e, c) transformação social.

Na categoria *inacabamento* é discutida a emancipação dos sujeitos e a sua busca por ser mais. Essa categoria freireana, contudo, foi quase ausente nas entrevistas. Aparentemente, existe uma preocupação pelo curso em que os profissionais reconheçam sua condição ontológica de inconclusão, isto é, que estejam sujeitos a novas aprendizagem, à mudança de percepção – à emancipação.

Acerca da categoria *dialogicidade* emergiram elementos como criticidade, problematização e diálogo. Atenta-se, que esses pressupostos se atravessam dialeticamente, com vistas a construir uma educação libertadora. O diálogo problematizador é propulsor do desenvolvimento da consciência crítica, necessária para a superação das contradições sociais existentes.

A categoria *transformação social* discutiu aspectos ligados à: i) sensibilidade, reconhecimento e intervenção da realidade; b) necessidade de uma educação democrática; c) essência política da educação; e, d) práxis educativa. O referencial freireano tem como centralidade construir uma educação que parta da realidade dos educandos e educandas e que sirva de instrumento de transformação social.

Ao realizar um olhar inicial sobre esses documentos, notou-se uma carência de elementos para a realização da análise, isto é, o documento não expressava de maneira explícita a presença da matriz freireana. Por isso, sinaliza-se que os PPC dos cursos são documentos muito importantes que apresentam as especificidades do curso, sua missão e o perfil do profissional que se deseja formar, dessa maneira, precisam expressar o seu alicerce teórico.

A última etapa de investigação também tinha como objetivo identificar as concepções e abordagens freireanas nos cursos, no entanto, de maneira mais profunda. Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores e professoras dos cursos de Pedagogia. Da análise, emergiram duas categorias, sendo estas: 1) conhecimentos e práticas que balizam a utilização do referencial freireano e 2) limitações no uso dos pressupostos freireanos.

Da categoria “*Conhecimentos e práticas que balizam a utilização do referencial freireano*”, emergiram quatro subcategorias, as quais foram: a) discussões introdutórias sobre

a pedagogia freireana; b) estratégias didáticas balizadas no referencial freireano; c) aprofundamentos teórico-metodológicos sobre a pedagogia freireana; e, d) obras freireanas utilizadas.

Na *primeira subcategoria*, que apresenta as discussões introdutórias sobre os pressupostos freireanos, observou-se, principalmente, a presença de discussões relacionadas a amorosidade, criticidade, conscientização, autonomia, liberdade e esperança. As discussões eram trabalhadas no curso, tanto de maneira explícita, isto é, a partir da abordagem sobre o assunto, como de maneira implícita, buscando desenvolver indiretamente essa postura nos futuros (as) professores (as). Por isso, observou-se que essas buscavam, a partir dos pressupostos freireanos, desenvolver um novo ser/agir docente, mais coerentes à educação libertadora.

A *segunda subcategoria* teve como pretensão apresentar as estratégias didáticas desenvolvidas pelos cursos. Deste modo, houve maior predominância dos círculos diálogos, mas, também, foram mencionadas: a realização de seminários, filmes, simulações, propostas de alfabetização balizadas nos pressupostos freireanos e os 3MP. Algo comum a todas elas, é o diálogo, por isso, fica explícito esse é utilizado como estruturante de intervenções freireanas. Desse modo, salienta-se que um caminho possível para uma maior aproximação entre o campo da Educação em Ciências e da Pedagogia pode ser por meio da dinâmica dos 3MP, visto que é uma metodologia, aparentemente, utilizada em ambas as áreas. Além disso, sinaliza-se para a relevância dos círculos dialógicos, como estratégias didáticas, muito utilizadas e com uma estruturação muito bem consolidada pela área da Pedagogia. Por isso, é uma estratégia didática que pode servir de inspiração para a área de Educação em Ciências, para que realizem essas propostas, considerando todo seu potencial educativo.

Na *terceira subcategoria* foram discutidos os aprofundamentos teórico-metodológicos sobre a pedagogia freireana abordados na formação inicial de pedagogos e pedagogas. Dentre esses aprofundamentos estavam o diálogo, a investigação/reconhecimento da realidade, temas, práxis e problematização. Nesta subcategoria fica evidente a ausência de IT mais sistematizadas, embora os cursos utilizem temas e abordem a importância de considerar a realidade como objeto de ensino. Por isso, notou-se como necessária a escolha de abordagens com maior rigorosidade, a fim de que os temas utilizados tenham legitimidade e possam ser capazes de superar as contradições sociais e situações-limites vivenciadas pelos sujeitos. Além disso, percebeu-se uma carência de discussões voltadas à construção de currículos a partir de temas, algo que foi proposto por Paulo Freire enquanto secretário do município de São Paulo e que seria muito contributivo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A *quarta subcategoria* apresenta e discute as obras freireanas utilizadas pelos professores e pelas professoras entrevistados. As obras mais utilizadas são a *Pedagogia da Autonomia* e a *Pedagogia do Oprimido* - o que também foi evidenciado pela análise da estrutura curricular de todos os cursos de Pedagogia presenciais e públicos do RS. Todavia, houve uma diversidade de obras citadas, demonstrando que esses professores e essas professoras utilizam outras referências do autor. Atenta-se, aqui, para a importância de se investigar como esses pressupostos presentes nas obras de Freire vêm sendo assimilados pelos estudantes ou assimilados em suas práticas docentes. Essa foi uma preocupação citada pelos entrevistados e entrevistadas, quando discutem que isso não é um processo unilateral, isto é, exige que os discentes queiram compreender e utilizar.

Da categoria ***“Limitações no uso dos pressupostos freireanos”*** emergiram três subcategorias, as quais foram: a) questões estruturais e temporais que limitam a utilização; b) educação tradicional (bancária) como limitante; e, c) resistência - influências sócio-políticas sobre a figura Paulo Freire.

A subcategoria *questões estruturais e temporais que limitam a utilização* discutiu aspectos de natureza estrutural, a exemplo, da disponibilidade e acessibilidade as obras de Paulo Freire, como, também, questões ligadas às finalidades dos departamentos que podem influenciar sobre a adoção de algumas propostas. Nesta subcategoria, também foram realizadas reflexões acerca dos aspectos temporais que vêm influenciando o uso dos pressupostos freireanos pelos cursos, como pelo pouco tempo disponibilizado pelas disciplinas. Por isso, sinaliza-se para a necessidade de se pensar em estratégias que possam superar essas limitações, a fim de que o referencial freireano possa fazer parte da formação docente dos estudantes.

A subcategoria *educação tradicional (bancária) como limitante* discutiu algumas limitações relacionadas à educação bancária, as quais dificultam o uso dos pressupostos freireanos. Assim, algumas dessas limitações estão atreladas à tentativa de formatar os estudantes conforme um padrão considerado ideal, isto é, para que pensem e se comportem de determinadas maneiras, por isso, essa forma de educação caracteriza-se como domesticadora. Um dos reflexos desse modelo educacional domesticador é gerar um distanciamento entre o conhecimento escolar e o conhecimento da realidade dos estudantes, isso, por sua vez, pode dificultar a problematização da realidade e sua transformação. Uma outra limitação evidenciada nessa subcategoria é a adoção de currículos numa perspectiva linear. Existe uma defesa de que o uso dos pressupostos freireanos nem sempre é possível, pois é preciso seguir a programação dos conteúdos. No entanto, defende-se aqui um currículo temático, em oposição ao currículo linear e que seja organizado a partir das necessidades locais dos estudantes. Em acréscimo,

houve a identificação da dificuldade em romper com a lógica já estabelecida pela educação bancária, por isso, percebe-se que as limitações aqui apresentadas, só poderão ser superadas a partir do momento em que os professores e as professoras assumam um compromisso com a educação libertadora.

A última subcategoria *resistência - influências sócio-políticas sobre a figura Paulo Freire* explora e problematiza algumas influências sociais e políticas sobre Paulo Freire, as quais acabam afetando seu uso nos cursos de formação de professores e professoras. Para isso, foram tecidas algumas reflexões do contexto histórico e político em que Paulo Freire produziu e sistematizou suas ideias, o qual estava marcado por um cenário de exclusão e silenciamento dos grupos sociais de maior vulnerabilidade. Deste modo, Paulo Freire buscou denunciar e combater esse sistema dominador, opressor e violento e, talvez, isso justifique o porquê de haver tanta oposição aos seus ideais. Dentre as limitações observadas estavam as posições políticas de alguns/algumas professores/professoras, fazendo com que esses não utilizem os referenciais e desenvolvam trabalhos coletivos com outros professores. Também foi citada como limitação a produção e disseminação de *Fake News* sobre Paulo Freire, responsáveis por criar uma figura distorcida de que o autor teria sido um doutrinador e antipatriota. Arelado a isso, existe, também, o desconhecimento acerca de suas obras e pressupostos, levando à incompreensão da profundidade, complexidade e rigorosidade que exigem. Reflexo desse desconhecimento é acreditar que não é possível o desenvolvimento de pesquisas e intervenções práticas baseadas no referencial freireano.

Como já destacado, existem muitas possibilidades de pesquisas e intervenções pautadas nos pressupostos freireanos, tais como a AT, ATF, articulação Freire-CTS, os 3MP, os círculos dialógicos investigativos-formativos; processos de auto(trans)formação permanente de professores e professoras, etc. Das propostas mencionadas, a maioria delas nasce no âmbito da Educação em Ciências, no entanto, as duas últimas (círculos dialógicos investigativos-formativos e processos de auto(trans)formação permanente) são oriundas do campo da Educação – Pedagogia. Deste modo, pode-se inferir que existem dois movimentos paralelos, os quais têm sua gênese em áreas distintas. As propostas do campo da Pedagogia parecem ter uma preocupação maior com a formação docente, pois as duas apresentam um olhar mais direcionado a esse *lócus*, já as propostas mais utilizadas na área da Educação em Ciências buscam articular a formação docente juntamente com as intervenções na educação básica, no campo curricular. (BASTOS, 2013; CENTA, 2015; MARQUES, 2019).

Uma das evidências de que a Educação em Ciências também está voltada à educação da formação permanente de professores e professoras, pode ser encontrada na dissertação de

mestrado de Magoga (2017), que discute os processos formativos a partir da AT. Para o autor, esses processos formativos baseados nos pressupostos freireanos buscam gerar o protagonismo dos professores e professoras, bem como a problematização de suas realidades; também podem promover maior horizontalidade entre os sujeitos envolvidos, isto é, todos tem algo a ensinar, e, sobretudo, algo a aprender. Percebe-se, que a formação docente e discente se dá mutuamente através de processos dialéticos e problematizadores, uma impulsiona a outra.

Além disso, uma outra análise acerca dessas propostas desenvolvidas pela área da Educação em Ciências é a sua intrínseca relação com o currículo escolar. São diversos os autores que defendem a superação do currículo tradicional predominante, para um currículo fundamentado nos pressupostos freireanos, isto é, em articulação à realidade dos estudantes (LINDERMANN, 2010; HALMENSCHLAGER, 2014). Tal é a importância disso, que a maioria das propostas sistematizadas da área de Educação em Ciências e que são fundamentadas em Freire, pressupõem a reestruturação curricular. Deste modo, a formação docente, a formação discente e a reestruturação curricular são interdependentes e ocorrem concomitantemente, com vistas a possibilitar uma práxis transformadora do atual cenário educacional.

Em contrapartida, a análise aqui realizada demonstra que as discussões curriculares, especialmente as voltadas à educação básica, são quase ausentes, havendo predominância daquelas sobre formação permanente de maneira mais isolada. Embora sejam utilizados temas e TG, esses, majoritariamente, não objetivam pensar ou constituir o currículo.

Todavia, há uma presença bastante significativa (2º mais utilizada) da obra *Pedagogia do Oprimido* sendo evidenciada tanto na análise da estrutura curricular dos cursos (tópico 5.1), como nas entrevistas (tópico 5.3.1.4). Essa obra é a principal bibliografia de Freire que explora o processo de obtenção dos TG e discute, indiretamente (implicitamente) o currículo, por isso, questionam-se os motivos pelos quais essas discussões não se fazem tão presentes nestes cursos.

Uma possível explicação para isso pode ser proveniente da disseminação dessas propostas. Na área de Educação em Ciências tornam-se mais estudadas e conhecidas a partir dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Reelaboração de Conteúdo e Formação de Professores, do departamento de física da USP (tópico 3.2.1). Em estudo realizado por Magoga (2017), que buscava investigar como o círculo esotérico de pesquisadores da AT realizam suas ações, bem como identificar os elementos que caracterizam o Estilo de Pensamento do Coletivo; o autor identificou uma pesquisadora e um pesquisador que mais influenciaram a disseminação e a criação dessas propostas, sendo estes, respectivamente, a Maria Regina Kawamura e

Demétrio Delizoicov. Assim, embora tenham sido bastante disseminadas, ainda são restritas à sua área de origem, para tanto, defende-se, aqui, que se deve pensar em possibilidades de diálogos com outras áreas, a fim de que essas propostas tão contributivas possam ser propagadas para outros contextos.

Por isso, sugere-se a realização de processos formativos que contemplem essas discussões, demonstrando as possibilidades de busca de TG, bem como da utilização de temas na estruturação de currículos. Outrossim, essas propostas podem ser inseridas dentro dos cursos de formação de pedagogos e pedagogas, a partir de sua inclusão nas disciplinas dos cursos. No início dessa dissertação, no tópico de apresentação, foi sinalizada a carência de pesquisas da área de Educação em Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, para superá-la, torna-se imprescindível que as disciplinas voltadas as áreas disciplinares, especialmente, de Ciências, contemplem as abordagens freireanas tanto do campo da Educação em Ciências, quanto as da Pedagogia, considerando que são propostas que têm muito a contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem. Essas abordagens poderão possibilitar um maior diálogo entre as áreas, algo que também foi apontado como necessidade na apresentação desta dissertação.

Esta pesquisa apresentou a existência de muitas possibilidades que podem ser realizadas durante a formação inicial de pedagogos e pedagogas, tanto de natureza teórica, quanto metodológica. Espera-se que essas possam ser utilizadas pelos futuros (as) professores (as) quando atuarem nas instituições de ensino. Sinaliza-se que o uso dessas abordagens freireanas no Ensino de Ciências dos Anos Iniciais poderá favorecer a superação das limitações apresentadas nessa dissertação (tópico 2.2), a exemplo da necessidade de contextualizar e significar os conhecimentos, da maior ênfase às implicações do desenvolvimento científico e tecnológico e do favorecimento da alfabetização científica desde os primeiros anos de escolarização.

Atenta-se para a diversidade de propostas que vêm sendo realizadas e obras que vêm sendo utilizadas, essenciais para que os futuros (as) professores (as) pautem suas práxis docentes em uma perspectiva libertadora. A presente pesquisa também contribui para demonstrar a existência de muitas limitações a serem superadas, destacando-se, principalmente, a importância de se realizar processos de busca de TG, construir currículos temáticos, se apropriar das obras freireanas, assumir os pressupostos do autor na práxis, combater as *Fake News*, superar a educação bancária predominante.

Visto todos os resultados apresentados e discutidos, espera-se "devolver" essa dissertação aos professores e as professoras entrevistados (as), a fim de construir um diálogo

coletivo referente aos principais pontos evidenciados ao longo desta pesquisa. Isso parte da importância de se repensar como os pressupostos freireanos vêm sendo utilizados, a fim de que as limitações possam ser superadas e que os sujeitos reconheçam as inúmeras contribuições a partir do trabalho que vêm realizando em suas instituições.

Assim sendo, finaliza-se sugerindo como continuidade desta pesquisa a realização de cursos de formação permanente aos pedagogos e pedagogas da educação básica, bem como para os estudantes em formação inicial. A criação de espaços de formação e partilha de experiências é importante para que esses sujeitos conheçam e compreendam as inúmeras possibilidades que podem ser realizadas a partir dos pressupostos freireanos. Outrossim, esses cursos poderão desmistificar algumas visões tendenciosas e equivocadas acerca da figura Paulo Freire, bem como do seu referencial. Também, se percebe como continuidade desta pesquisa, investigar como os estudantes em formação inicial vêm assumindo o referencial, isto é, como a sua formação inicial pode implicar na sua práxis.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, J. A. et al. Mitos da didática das ciências acerca dos motivos para incluir a natureza da ciência no ensino das ciências. **Ciência & Educação**, v.11, n.1, p.1-15, 2005.
- ALMEIDA, E. S. **A Investigação Temática na perspectiva da articulação Freire-CTS**. 2018. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018.
- AMORIM, F.V.; CALLONI, H. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago. 2017.
- ANCHIETA, T.O. **Círculo de Cultura enquanto espaço de formação permanente de professores**. 2019. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- ANDREOLA, B.A. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. p. 10-14.
- ANGELO, A. A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABRAPSocial, 2006.
- ANGOTTI, J. A. **Solução alternativa para a formação de professores de ciências: um projeto educacional desenvolvido na Guiné-Bissau**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 248 p.
- ARRUDA, M.P. *et al.* Alegria e amorosidade como estratégias de resistência para a renovar a educação. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 49, p. 243-259, jan./jun. 2019
- AULER, D. Novos caminhos para a educação CTS: ampliando a participação. In: SANTOS, W. L. P.; AULER, D. (Orgs.). **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. cap. 3, p.73-98.
- AULER, D. Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, v.1, n. especial, p. 01-20, nov. 2007a.
- AULER, D. Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e do movimento CTS: novos caminhos para a educação em ciências. **Contexto e Educação**. Ano 22, n.77, p. 167-188, jan./jun., 2007b.
- AULER, D. **Interações entre ciência - tecnologia - sociedade no contexto da formação de professores de ciências**. 2002. 248p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- AULER, D.; DALMOLIN, A. M. T.; FENALTI, V. Abordagem temática: natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS. **Alexandria**, Florianópolis, v. 2, n.1, p. 67-84, mar., 2009.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por

professores de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 5, n. 2 número extra, p. 337-355, 2006.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-13, jul./dez., 2001.

BASTOS, A.P.S. **Abordagem Temática Freireana e o ensino de ciências por investigação: contribuições para o ensino de ciências/física nos anos iniciais**. 2013. 203 p. Mestrado (Dissertação em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2013.

BASTOS, G.D., et al. Ensino de Ciências na Pedagogia: situações-limite e atos-limite na visão de formadoras da área. **Acta Scientiae**, Canoas, v.17, n.2, p.483-495, mai./ago., 2015.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009.

BRANDÃO, C.R.; FAGUNDES, M.C.V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, 2016.

BRANDÃO, C.R. Círculo de Cultura. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2010. p.69-69.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 18 de jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril 2012. **Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10562-16-04-12-link-leipaulofreire&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 12 de set. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da Educação**

Nacional. Brasília, 1961. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 15 jun. 2019

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.** 1939. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRIGHENTE, M.F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf>

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas: Papyrus, 1996. 256 p.

CARNEIRO, M.I.L.; SOUSA JUNIOR, M. A. Reflexões e legado de Paulo Freire no contexto da ditadura militar do Brasil. In: PADILHA, P.R.; ABREU, J. (Orgs.). **Paulo Freire em tempos de fake News.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. cap. 56, p.358-364.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências.** 10.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CARVALHO, S.M.G.; PIO, P.M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, mai./ago., 2017.

CENTA, F. G. (2015). “Arroio Cadena: cartão postal de Santa Maria?”: possibilidades e desafios em uma reorientação curricular na perspectiva da abordagem temática. 2015. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

CENTA, F. G.; MUENCHEN, C. O despertar para uma cultura de participação no trabalho com um tema gerador. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v.9, n.1, p.263-291, mai., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2016v9n1p263/31800>

COIMBRA, C.L.; RICHTER, L.M.; VALENTE, L.F. O círculo de cultura como prática pedagógica no curso de pedagogia: uma experiência formativa. In: VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, 2008, São Paulo, **Anais/programação...** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

COLETIVO PAULO FREIRE. **Manifesto.** Disponível em:

<<https://www.paulofreire.org/images/docs/ManifestoColetivoPauloFreire-FINAL.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2020.

DANTAS, V.L.; LINHARES, A.M.B. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. **Caderno de Educação Popular em Saúde**, v. 2, p.73-79, 2013.

DELIZOICOV, D. **Conhecimento, Tensões e Transições.** 1991. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

DELIZOICOV, D. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A. **Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DELMAZO, C.; VALENTE, J.C.L. Fake News nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. **Media & Jornalismo**, v. 18, n.32, p. 155-169. https://doi.org/10.14195/2183-5462_32_11

DUARTE, H.P. Contribuições para uma pedagogia das Fake News. In: PADILHA, P.R.; ABREU, J. (Orgs.). **Paulo Freire em tempos de Fake News**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. cap.17, p.112-117.

FERRARO, A.R. **Igreja e desenvolvimento – o movimento de Natal**. Natal: Jovens Escribas, 2015. 640 p.

FERRARO, A.R. Por que a pedagogia do oprimido de Paulo Freire incomodava? **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, p. 75-94, jul./dez., 2013.

FERREIRA, V.M. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, J.C.; REIS, J.T. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. Ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. cap. 9, p. 187-206.

FILHO, A.R.F.; TEIXEIRA, P.F. Guerra da pós-verdade: a batalha político-midiática do Movimento Brasil Livre. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 22, n. 45, p. 163-17, 2018.

FONSECA, K.N. (2017) **Investigação Temática na formação de professores dos anos iniciais: relações entre Paulo Freire e Milton Santos**. 2017. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus: 2017.

FRANCO, M.A.R.S. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, mai./ago., 2017.

FREIRE, A.M.A. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, mai./ago., 2015.

FREIRE, A.M.A. A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (Org.) **Paulo Freire, uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. cap. 1, p.27-68.

FREIRE, M. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 93 p.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 120 p.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática da educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, A.L.S; FORSTER, M.M.S. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 55-69, jul./set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00055.pdf>
- FREITAS, D. P.; SILVA, F. F.; LINDEMANN, R. H.; MELLO, E. M. B. Dossiê Socioantropológico: Reflexões iniciais para o estudo da realidade. In: Núcleo Interdisciplinar de Educação: articulação de contextos & saberes nos (per) cursos de licenciatura da UNIPAMPA, 2013, **Anais...** Florianópolis: Tribo da Ilha, p.87-105, 2013.
- FREITAS, M.F.Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Revista Educar**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007.
- GADOTTI, M. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: Orgs. TORRES, C. A., et al. (Orgs.). **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. cap. 4, p.109-114.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas.** São Paulo: FCC/DPE, v. 29, 2009. 158 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GREEN, E. **What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? Impact of social sciences.** London: Blog, London School of Economics, 2016.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GONZATTO, R.A. **O funcionamento discursivo das Fake News e a produção de um digital storytelling.** 2019. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Linguagens e Educação a Distância) - Universidade Federal de Santa Catarina, Videira, 2019.

HALMENSCHLAGER, K. R. et al. Abordagem Temática na formação inicial de professores de Física e suas implicações na prática docente. In: Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC, 2015, Anais Águas de Lindóia, **Anais... Águas de Lindóia:** ABRAPEC, 2015.

HALMENSCHLAGER, K. R. **Abordagem de temas em Ciências da Natureza no Ensino Médio: implicações na prática e na formação docente.** 2014. 373 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

HALMENSCHLAGER, K. R.; DELIZOICOV, D. Abordagem Temática no Ensino de Ciências: caracterização de propostas destinadas ao Ensino Médio. **Alexandria: Revista de Educação em Ciências e Tecnologia.** Florianópolis. v. 10, n. 2, p. 305-330, nov., 2017.

HENZ, C.I.; FREITAS, L.M.; SILVEIRA, M.N. Círculos dialógicos investigativos-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul./set., 2018.

HENZ, C.L. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: pesquisa formação permanente de professores. In: VIII Seminário Nacional: diálogos com Paulo Freire – por uma pedagogia dos direitos humanos, 8., 2014, Bento Gonçalves. **Anais... Bento Gonçalves:** URI, 2014. Anais...Bento Gonçalves, URI, 8, 1-14.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1998. 152 p.

LEITE, R.C.M.; FEITOSA, R.A. As contribuições de Paulo Freire para um ensino de ciências dialógico. In: VIII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. **Atas do VIII ENPEC.** Campinas: ABRAPEC, 2011.

LIBÂNEO, J.C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista brasileira de Pedagogia**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez., 2010.

LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, L.C. Autonomia da Pedagogia da Autonomia. **Inovação**, v.12, 65-84, 1999.

LIMA, P. G. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 63-81, set./dez., 2014.

LIMA, N.W. et al. Educação em Ciências nos Tempos de Pós-Verdade: Reflexões Metafísicas a partir dos Estudos das Ciências de Bruno Latour. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p.155-189, mai., 2019.

LINDEMANN, R. H. **Ensino de química nas escolas do campo como proposta agroecológica: contribuições a partir da perspectiva freireana de educação**. 2010. 339 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 2, p.241-253, 2008.

LORENZETTI, L. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. 2000. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, jun., 2001.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017.

MACEDO, E.; CARVALHO, A. Um diálogo epistemológico com freire: palavra, práxis e educação. **E-Mosaico**, v. 6, n. 13, p. 29 – 37, 2017.

MAGOGA, T. F. **Abordagem Temática na Educação em Ciências: um Olhar à luz da Epistemologia Fleckiana**. 2017. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MARQUES, S. G. **Articulação Freire-CTS na formação de educadores dos anos iniciais**. 2019. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MARTINS, I. P.; PAIXÃO, M. F. Perspectivas atuais ciência-tecnologia-sociedade no ensino e na investigação em educação em ciência. In: SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. (Orgs.). **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas**. Brasília:

Editora Universidade de Brasília, 2011. cap. 5, p.135-160.

MORAES R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí; 2016. 264 p.

MOREIRA, A, F.; SILVA, T, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. 2010. 273 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MUENCHEN, C. **Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na EJA**. 2006. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro física. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, p. 617-638, 2014.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 199-215, set./dez., 2012.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e do movimento CTS: enfrentando desafios no contexto da EJA. In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2007.

MURARO, D.N. Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização **EccoS Revista Científica**, São Paulo n. 38, p. 59-73, set./dez., 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71545304005.pdf>

NASCIMENTO, C.E.G. Fake News, mentira organizada e educação: uma reflexão a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4 n.1 p. 243-263, abr., 2020.

NÓVOA, A. Notas sobre um regresso adiado. **Educação, sociedade e culturas**, Porto, n. 10, p. 155-174, 1998.

OLIVEIRA, H.S.; MARIZ, D. Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. **Educação**, v. 44, p. 1-19, 2019.

OXFORD DICTIONARY. Oxford Dictionary 2016 word of the year. 2016. Disponível em: <<https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-ofthe-year-2016>> Acesso em: 10 outubro 2020.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, T.I. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: Cirkula, 2018. 122 p.

PEREIRA, S.A.; SILVA, A.F.G. O Currículo na Perspectiva da Educação Emancipatória Freireana: uma análise da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, SP. **Emancipação**, Ponta Grossa, v.18, n.1, p. 185-202, 2018.

PEREIRA, S.M. **O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire**. 2010. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PERNAMBUCO, et al. Projeto ensino de Ciências a partir de problemas da comunidade. In: Seminário Ciência Integrada e/ou Integração entre as Ciências: teoria e prática, 1988, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

PERNAMBUCO, M.M.C.A. Significações e realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa). In: PONTUSCHKA, N. (Org.) **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993.

PIERSON, A. H. C. **O cotidiano e a busca do sentido para o ensino de Física**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. F.; BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: A relevância do Enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciência e Educação**, Ponta Grossa, v. 13, p. 71-84, 2007.

PRIORI, A., et al. A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais. In: **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá: Eduem, 2012 p. 199-213.

RAMSEY, J. The science education reform movement: implications for social responsibility. **Science Education**, v. 77, n. 2, p. 235-258, 1993.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidências**, n. 4, p. 129-148, 2008.

ROCHA, C.B. **A formação de professores nos cursos de pedagogia das universidades federais de minas gerais: o lugar do ensino de história**. 2016. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

ROSA, C. W.; PEREZ, C. A. S.; DRUM, C. Ensino de física nas séries iniciais: concepções da prática docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 3, p.357-368, 2007.

ROSO, C. C.; AULER, D. A participação na construção do currículo: práticas educativas vinculadas ao movimento CTS. **Ciência & Educação**, Bauru, v.22, n.2, p. 371-389, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n2/1516-7313-ciedu-22-02-0371.pdf>

RUBIO, E.M. Freire: consciência e libertação (a pedagogia perigosa). **Rev. Fac. Educ.** v. 23, n.1-2, jan./dez., 1997.

SANTANA, O.A.; SOUZA, S.C. Pedagogia do oprimido como referência: 50 anos de dados geo-históricos (1968-2017) e o perfil de seu leitor. **Revista História da Educação**, v. 23, p.1-31, 2019.

SANTOS, I.L. Política, Fake News, democracia e liberdade: Hannah Arendt e Paulo Freire. In: Orgs. PADILHA, P.R.; ABREU, J. **Paulo Freire em tempos de Fake News**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. cap. 20, p.131- 136.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v.7, n.1, p.95-111, 2001.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no Contexto da Educação Brasileira. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, jul./dez., 2000.

SÃO PAULO. **Movimento de reorientação curricular do município de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação**. DOT-2 & NAEs, 1992.

SÃO PAULO. **Cadernos de Formação 01, 02 e 03. Série Ação Pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: DOT/SME-SP, 1990.

SAUL, A.; SILVA, C.G. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Infantil: implicações para as políticas públicas. In: 5º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011.

SAUL, A.M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em revista**, Curitiba, p. 19-36, jul./set., 2016.

SAVIANI, D. Aspectos históricos e teóricos da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-155, jan./abri., 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: Olhando passado, compreendendo o presente. **Revista Educação em Foco**. v.14, n. 17, p. 79-109, jul., 2011.

SCHNEIDER, T. M.; CENTA, F. G.; MAGOGA, T. F. Um olhar para a definição dos Temas Geradores em práticas educativas de educação em ciências baseadas na Abordagem Temática. In: XVII Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire, 17., 2015, Santa Maria. **Anais....** Santa Maria, 2015.

SEREJO-SANTOS, H. **A leitura crítica e a apropriação de linguagens midiáticas como mediações dialógicas no combate às Fake News**. In: PADILHA, P.R.; ABREU, J. (Orgs.). Paulo Freire em tempos de Fake News. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. cap.19, p.125-130.

SILVA, A. F. A. **Ensino e aprendizagem de Ciências nas séries iniciais: concepções de um grupo de professoras em formação**. 2006. 166 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 539 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, A.F.G.; GOMES, C.G.S. Considerações sobre os fundamentos da proposta curricular freireana a partir da racionalidade crítica. In: WATANABE, G. (Org.). **Educação Científica Freireana na Escola**. São Paulo: Livraria da Física, 2019. cap.2, p. 35-51.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, A.C. G. A Formação de professores: uma reflexão freireana. **Revista Multidebates**, Palmas, v.4, n.2, p. 70 – 83, jun., 2020.

SOUZA, J. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 484 p.

SOUZA, J. F. **A pedagogia da revolução**. São Paulo: Cortez, 1987.

SOUZA, V. O., et al. O ensino de ciências nos anos iniciais: aprender e ensinar pela pesquisa. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis: ABRAPEC, 2017.

TORRES, C. A.; O' CADIZ, M. P.; WONG, P. L. **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Alfabetização Científica nos anos iniciais: uma análise dos trabalhos apresentados nos ENPECs. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2015, Águas de Lindóia. **Atas...** Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. v. 6, n. 2, p. 213-227, mai./ago., 2013.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, vol. 28, n.101, p. 1287-1302, set./dez., 2007.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: CAPES:UAB, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTAS

Perguntas realizadas aos coordenadores e coordenadoras:

- 1) No PPC do curso é mencionada, diversas vezes, a necessidade de uma formação voltada para o diálogo, para a criticidade, para a democracia e para a transformação social. Partindo disso, você entende que Paulo Freire pode contribuir para a formação de pedagogas e pedagogos? De que forma?
- 2) O curso utiliza ou já utilizou alguma abordagem teórica, metodológica ou curricular fundamentada em Paulo Freire? Em qual/quais momentos ou disciplinas? Quais os desafios e/ou dificuldades enfrentados para a utilização?
- 3) No seu olhar, os ideários apresentados no PPC do curso acerca da formação e atuação de pedagogos estão próximos, intermediários ou distantes dos pressupostos freireanos de educação? Por quê? Em qual (quais) sentido (s)?
- 4) Em uma análise preliminar da estrutura curricular do curso, percebeu-se uma predominância da presença freireana em disciplinas voltadas a Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Você entende que Paulo Freire pode contribuir em outras discussões além dessas? Quais?
- 5) Em relação ao Ensino de Ciências nos Anos Iniciais, como você tem percebido a importância da utilização da perspectiva educacional de Paulo Freire?

Perguntas realizadas aos docentes:

- 1) Nas disciplinas que você ministra, Paulo Freire aparece como referência ou como objetivo? Você considera importante utilizar o referencial freireano durante as disciplinas do curso? Por quê?
- 2) Você já utilizou algum pressuposto freireano (teórico, metodológico ou curricular) pautado em Paulo Freire em alguma outra disciplina do curso?
- 3) Quais s desafios e/ou dificuldades enfrentados nestes desenvolvimentos?
- 4) No PPC do curso é mencionado, diversas vezes, a necessidade de uma formação voltada para o diálogo, para a criticidade, para a democracia e para a transformação social. Partindo disso, você entende que Paulo Freire pode contribuir para a formação de pedagogas e pedagogos? De que forma?
- 5) No PPC do curso é mencionado, algumas vezes, a necessidade de formar profissionais capazes de compreender, investigar e ser sensível às realidades dos educandos. O referencial freireano pode contribuir nestas discussões? De que forma?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Pressupostos freireanos na formação inicial de pedagogas e pedagogos: um olhar para três instituições do Rio Grande do Sul.

Autora: Diuliana Nadalon Pereira

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Cristiane Muenchen

Instituição/Departamento: UFSM/PPG - Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Telefone: (55) 997189324

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

Para a realização da presente pesquisa, os colaboradores participarão de entrevistas semiestruturadas. Será necessário gravar essas entrevistas, com autorização de cada colaborador, para que não se percam detalhes das falas desses professores/pesquisadores. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e/ou sua orientadora, estando sob responsabilidade dos mesmos para responderem por eventual extravio ou vazão de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Os possíveis benefícios para os envolvidos estão relacionados tão somente ao valor formativo/autoformativo da realização das narrativas, nas quais o sujeito, ao recordar fatos para narrá-los, pensa sobre eles novamente, podendo atribuir novos sentidos e significados a estas experiências e refletir também sobre seus saberes e suas significações imaginárias acerca dos processos de avaliação-formação.

Os resultados encontrados neste estudo, além da dissertação de mestrado produzida, serão publicados em revistas indexadas na Área de Ensino, Educação em Ciências, Educação e/ou divulgados em eventos que abarquem as questões problematizadas na investigação.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no

estudo, a autora estará disponível pelo telefone (55) 997189324, a qualquer momento.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar da Pesquisa de Mestrado como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “*Pressupostos freireanos na formação inicial de pedagogas e pedagogos: um olhar para três instituições do Rio Grande do Sul*” do projeto de pesquisa”. Tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do colaborador/colaboradora

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, ___ de _____ de 2020.

Diuliana Nadalon Pereira

APÊNDICE C - TERMO DE CONFIABILIDADE

Título do projeto: Pressupostos freireanos na formação inicial de pedagogas e pedagogos: um olhar para três instituições do Rio Grande do Sul.

Autora: Diuliana Nadalon Pereira

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Cristiane Muenchen

Instituição/Departamento: UFSM/PPG: Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Telefone: (55) 997189324

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados através de gravação em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período os dados serão destruídos.

Santa Maria, ___ de _____ de 2020.

Diuliana Nadalon Pereira