UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

EDINEIDE SOUZA SÁ LEITÃO

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) PARA OS CURSOS
DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA FREIREANA

Recife

2023

EDINEIDE SOUZA SÁ LEITÃO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) PARA OS CURSOS
DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA FREIREANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliete Santiago

Recife

2023

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Leitão, Edineide Souza Sá.

Formação inicial de professores(as) para os cursos de pedagogia na perspectiva freireana / Edineide Souza sa Leitao. - Recife, 2023.

185f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Orientação: Maria Eliete Santiago.

1. Formação de Professores; 2. Prática Pedagógica; 3. Pedagogia. I. Santiago, Maria Eliete. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

EDINEIDE SOUZA SÁ LEITÃO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) PARA OS CURSOS
DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA FREIREANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Eliete Santiago (Orientadora)

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinador Interna)

Profa. Dra. Marília Gabriela de Menezes Guedes (Examinador Interna)

Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador Externo)

Profa. Dra. Maria Sandra Montenegro Silva Leão (Examinador Externa)

AGRADECIMENTOS

Quero expressar meus agradecimentos a todos(as) que fizeram parte desta trajetória acadêmica. À minha família, pelo apoio constante.

À professora Eliete Santiago, pela orientação, paciência e também pela disponibilidade e compromisso ao longo deste percurso.

Agradeço também ao grupo da Cátedra Paulo Freire da UFPE, cuja colaboração foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos(às) professores e professoras colaboradores(as) que participaram da pesquisa, com quem muito aprendemos.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), cujo apoio financeiro foi essencial para a realização desta pesquisa

E a todos(as) que estiveram torcendo por mim, seja com palavras de incentivo ou simplesmente com pensamentos positivos, meu mais caloroso agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação inicial de professores(as) nos cursos de Pedagogia e suas contribuições para as práticas pedagógicas docentes referenciadas pelo pensamento de Paulo Freire. O objetivo foi compreender como se configuram os princípios da pedagogia de Paulo Freire na formação inicial de professores(as) nos cursos de Pedagogia e suas contribuições para as práticas pedagógicas docentes de duas Instituições de Ensino Superior do Recife. Tomamos, como eixos teóricos da pesquisa, a pedagogia freireana e seus apontamentos para formar professores(as) imbuídos de compromisso humano, ético, político e emancipatório. A concepção de prática pedagógica e sua dimensão institucional, relacional e coletiva alinha-se com a abordagem de Souza (2009). Sobre a formação inicial de professores(as), tomamos como referência: Brzezinski (1996, 2002, 2011); Sheibe e Aguiar (1999); Aguiar *et al.* (2006); Sheibe e Durlí (2011), Brandt e Hobold (2019, 2023). A estruturação e o tratamento das informações foram fundamentados na Análise de Conteúdo de Bardin (2008). A produção e a coleta dos dados foram realizadas por meio da pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa exploratória possibilitou identificar as instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no município do Recife que apresentam aproximações, em suas propostas de formação inicial docente nos cursos de Pedagogia, com os princípios da concepção de Paulo Freire, bem como delimitar os campos de investigação. A análise dos dados apontou temáticas nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, nos programas das disciplinas e na narrativa dos(as) professoras(as) entrevistados(as) que se aproximam de categorias freireanas. Destaca-se a concepção de sujeito como ser crítico, singular e afetivo; de diálogo como debate coletivo e participação; de teoria e prática articulando a formação ao exercício profissional, a práxis. A prática de ensino é tomada de forma contínua e interdisciplinar. A prática pedagógica vincula-se à pesquisa, é social e institucional. O diálogo configura-se na escuta e abertura ao outro. A proposta de formação transformadora materializou-se no incentivo à autoformação, à curiosidade e à alegria, em atitudes desafiadoras e esperançosas.

Palavras-chave: formação inicial de professores(as) de Pedagogia; princípios pedagógicos de Paulo Freire; prática pedagógica; prática pedagógica docente.

ABSTRACT

The object of study of the research is the initial training of teachers in pedagogy courses and their contributions to teaching pedagogical practices referenced by the thought of Paulo Freire. The objective was to understand how the principles of Paulo Freire's pedagogy are configured in the initial training of teachers in pedagogy courses and their contributions to the teaching pedagogical practices of two Higher Education Institutions in Recife. We take as theoretical axes of research, Freirean pedagogy and its notes to train teachers imbued with human, ethical, political and emancipatory commitment. The conception of pedagogical practice and its institutional, relational and collective dimension aligns with Souza's (2009) approach. Regarding the initial training of teachers, Brzezinski (1996, 2002, 2011) is a reference; Sheibe and Aguiar (1999); Aguiar *et al.* (2006); Sheibe and Durli (2011), Brandt and Hobold (2019, 2023). The structuring and processing of information was based on Bardin's Content Analysis (2008). Data production and collection were carried out through documentary research and semi-structured interviews. The exploratory research made it possible to identify higher education institutions (HEIs) located in the city of Recife that present approaches, in their proposals for initial teacher training in pedagogy courses, with the principles of Paulo Freire's conception, as well as delimiting the fields of investigation. Data analysis highlighted themes in the Pedagogical Political Projects of the Courses, in the subject programs and in the narrative of the teachers interviewed that are close to Freirean categories. The conception of the subject as a critical, singular and affective being stands out; dialogue as collective debate and participation; of theory and practice articulating training with professional practice, praxis. Teaching practice is undertaken in a continuous and interdisciplinary manner. Pedagogical practice is linked to research, is social and institutional. Dialogue takes the form of listening and openness to others. The proposal for transformative training materialized in encouraging self-education, curiosity and joy, in challenging and hopeful attitudes.

Keywords: initial training of pedagogy teachers; Paulo Freire's pedagogical principles; pedagogical practice; teaching pedagogical practice.

RÉSUMÉ

L'objet d'étude de la recherche est la formation initiale des enseignants des cours de pédagogie et leurs contributions à l'enseignement des pratiques pédagogiques référencées par la pensée de Paulo Freire. L'objectif était de comprendre comment les principes de la pédagogie de Paulo Freire se configurent dans la formation initiale des enseignants des cours de pédagogie et leurs contributions aux pratiques pédagogiques d'enseignement de deux établissements d'enseignement supérieur de Recife. Nous prenons comme axes théoriques de recherche, la pédagogie freirienne et ses notes pour former des enseignants imprégnés d'engagement humain, éthique, politique et émancipateur. La conception de la pratique pédagogique et de sa dimension institutionnelle, relationnelle et collective s'aligne sur l'approche de Souza (2009). Concernant la formation initiale des enseignants, Brzezinski (1996, 2002, 2011) fait référence; Sheibe et Aguiar (1999); Aguiar *et al.* (2006); Sheibe et Durli (2011), Brandt et Hobold (2019, 2023). La structuration et le traitement de l'information étaient basés sur l'analyse de contenu de Bardin (2008). La production et la collecte des données ont été réalisées à travers des recherches documentaires et des entretiens semi-directifs. La recherche exploratoire a permis d'identifier les établissements d'enseignement supérieur (EES) situés dans la ville de Recife qui présentent des approches, dans leurs propositions de formation initiale des enseignants dans les cours de pédagogie, avec les principes de la conception de Paulo Freire, ainsi que de délimiter les domaines de enquête. L'analyse des données a mis en évidence des thèmes dans les projets politiques pédagogiques des cours, dans les programmes disciplinaires et dans le récit des enseignants interrogés qui sont proches des catégories freiriennes. Se démarque la conception du sujet comme être critique, singulier et affectif; le dialogue en tant que débat et participation collectifs; de théorie et de pratique articulant la formation avec la pratique professionnelle, la praxis. La pratique pédagogique est entreprise de manière continue et interdisciplinaire. La pratique pédagogique est liée à la recherche, est sociale et institutionnelle, le dialogue prend la forme de l'écoute et de l'ouverture à l'autre. La proposition de formation transformatrice s'est concrétisée en encourageant l'auto-éducation, la curiosité et la joie, dans des attitudes stimulantes et pleines d'espoir.

Mots clés: formation initiale des professeurs de pédagogie; principes pédagogiques de Paulo Freire; pratique pédagogique; pratique pédagogique de l'enseignement.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BCN	Base Comum Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCP	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre a formação inicial de professores(as) em cursos de Pedagogia na perspectiva de Paulo Freire	19
Quadro 2 - Concepções que orientam os projetos Políticos Pedagógicos das IES do Recife (IES A, B, C e D).....	77
Quadro 3 - Concepções freireanas presentes no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da IES A	84
Quadro 4 - Concepções freireanas presentes no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da IES C	88
Quadro 5 - Programas das disciplinas que tomam Paulo Freire como referência na IES A ..	122
Quadro 6 - Programas das disciplinas que tomam Paulo Freire como referência na IES C ..	123

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	A formação inicial de professores(as) em cursos de Pedagogia: produção acadêmica	17
2	TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): TENDÊNCIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	32
2.1	De que formação estamos tratando?	45
3	CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADOS PELA TEORIA PEDAGÓGICA FREIREANA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS)	51
3.1	Especificidade da prática pedagógica e do currículo a partir do pensamento pedagógico de João Francisco de Souza e Paulo Freire	58
3.2	A prática pedagógica docente na formação inicial de professores(as) nos cursos de Pedagogia a partir da teoria pedagógica de Paulo Freire.....	66
4	PERCURSO METODOLÓGICO	72
4.1	O campo de estudo e os sujeitos: definição e aproximações	73
4.2	Instituições de ensino pesquisadas – IES A, IES B, IES C e IES D	74
4.3	Sujeitos participantes da pesquisa	80
4.4	Caracterização das instituições campo de estudo (IES A e IES C)	81
5	CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE – IES A E IES C.....	83
5.1	Proposições que orientam o trabalho formativo dos(as) professores(as) das IES A e C.....	120
6	A PRÁTICA CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	131
6.1	O cotidiano da formação de docentes nas IES.....	131
6.2	A crítica à educação tradicional e aproximações com práticas dialógicas	133
6.3	Coerência na relação teoria e prática	136
6.4	Prática pedagógica docente inovadora	138
6.5	A natureza política da formação	141
6.6	Formação alegre e esperançosa	142

6.7 A educação popular como referência.....	144
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS(AS) PROFESSORES(AS)	168
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES (AS)	170
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O(A) COORDENADOR(A) DA IES A.....	172
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O(A) COORDENADOR(A) DA IES B.....	173
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	174
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO	176
ANEXO C - QUADRO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NA BDTD SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) EM PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE.....	177

1 INTRODUÇÃO

As Contribuições de Paulo Freire para a Formação Inicial de Professores(as) e a prática pedagógica nos cursos de Pedagogia constituem o objeto de estudo desta pesquisa. A motivação surge a partir de meus percursos pessoais, profissionais e acadêmicos, principalmente da prática como professora de educação profissional, da pesquisa de Mestrado¹, da participação em grupos de estudos² e do Estágio Docência³.

No contexto dessas experiências, as concepções freireanas desempenharam um papel fundamental ao nos fornecerem uma compreensão mais clara dos desafios enfrentados em nossa prática educativa, pelos(as) estudantes de nossas turmas e por outros(as) professores com os(as) quais interagimos. Notadamente, elas nos ajudaram a refletir como esses obstáculos estão intrinsecamente ligados à necessidade de aprimorar a formação dos(as) professores(as) da Educação Básica.

Como professora de educação profissional, percebia, em conversa com os(as) estudantes, que eles(elas) enfrentavam uma série de obstáculos em seus percursos educativos, relacionados a experiências de reprovações, desistências e à necessidade de conciliar trabalho e estudo. Infelizmente, esses desafios acabavam comprometendo a qualidade da formação educacional básica dos(as) estudantes. Essas trajetórias, frequentemente marcadas por descontinuidades e dificuldades de permanecer na escola, afetam uma parcela significativa das crianças e jovens das camadas populares (Freire, 2006).

Para Freire (2006), assumir uma postura profissional atenta a esses desafios requer um conhecimento mais aprofundado sobre o funcionamento das estruturas sociais e suas contradições. E de como elas impactam a vida dos(as) estudantes, influenciando seus itinerários educativos e as condições que possibilitam sua experiência estudantil sem interrupções.

Compreendia, no entanto, que à medida que os(as) estudantes eram estimulados(as) a analisarem as aprendizagens de suas lutas diárias, percebendo-se como sujeitos capazes de aprender e reaprender, iam modificando suas impressões sobre si mesmos(as), demonstrando

¹ Dissertação intitulada: "A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire". Recife, 2015. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Eliete Santiago.

² Os grupos de estudo fazem parte das atividades voltadas para a produção e socialização da pedagogia de Paulo Freire, desenvolvidas pela Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), da qual sou integrante.

³ Segundo a Portaria nº 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), "o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação" (Brasil. Capes, 2010, p. 32).

maior estímulo e desejo de interagir, de desenvolver-se e preparar-se melhor para atuar no mundo do trabalho.

Ao refletirmos sobre nossa prática com base nos referenciais freireanos, passamos a compreender que as metodologias tradicionais e o uso de materiais didáticos pré-elaborados, como livros e apostilas, utilizados por nós e pelos nossos pares, acabavam nos restringindo a um modelo padronizado, tornando o processo de ensino e aprendizagem pouco interessante para nós mesmos(as) e para os(as) estudantes.

Ao vivenciar aulas mais interativas, que favoreciam o entusiasmo, o debate e a reflexão, os(as) estudantes demonstravam uma maior motivação para participar da construção do conhecimento. Além disso, evitavam faltar ao curso e, aos poucos, reduziam o clima de silêncio e inibição, vivenciando um aprendizado mais significativo.

Essa observação nos levava a entender que, embora não seja uma garantia de aquisição dos saberes, a abordagem dialógica ajuda a criar um ambiente propício para o engajamento ativo da turma e favorece a construção de significados individuais e coletivos.

Além disso, havia a percepção de que as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por muitos estudantes jovens estavam, em grande medida, relacionadas às experiências escolares nos primeiros anos da Educação Básica. Dificuldades que frequentemente envolviam questões básicas de conhecimentos gerais, bem como a compreensão, interpretação de texto e produção escrita de forma estruturada.

Freire e Shor (2008) consideram que esses problemas são muitas vezes reflexos do modelo de educação tradicional, o qual se baseia em uma estrutura rígida e unidimensional. Esse modelo, segundo os autores, negligencia o estímulo ao questionamento crítico, à associação de conceitos teóricos à vida prática dos estudantes, à pesquisa e à contextualização dos conteúdos. Eles afirmam que esse modelo pode resultar em desinteresse e dificuldades na construção do conhecimento por parte dos estudantes.

As possibilidades de transformar essas práticas em experiências mais estimulantes e interativas, que envolvam a problematização e sejam pertinentes à realidade dos(as) estudantes, estão vinculadas, notadamente, à formação inicial de professores. Essa percepção reforçou nosso interesse em investigar a contribuição do pensamento freireano para a formação docente nos contextos dos cursos de Pedagogia.

Com a pesquisa de Mestrado, pude constatar a relevância do referencial freireano para a relação entre professores(as) e estudantes no ambiente escolar. Os(as) estudantes foram reconhecidos(as) como sujeitos históricos e sociais, dotados(as) de capacidade contínua de aprendizado. O trato do conhecimento seguiu pela via da problematização, escuta,

compromisso e busca de alternativas para intervir e construir relações mais humanizadas na sociedade.

O estudo evidenciou ainda que o currículo orientado na perspectiva de Paulo Freire contrapõe-se à concepção tradicional, como lista de conteúdos prontos e fragmentados e toma corpo em práticas educativas promotoras de sujeitos dialógicos e críticos.

O campo estudado e os sujeitos mostraram que a intencionalidade educativa e a sintonia na relação entre gestão-docentes-estudantes conformam a concepção da prática pedagógica em João Francisco de Souza (2009, p. 35), entendida como

Ação social coletiva, realizada institucionalmente, conforma-se na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios). Cada um dos polos que a constitui em conformam complexidades heterogêneas, diversificadas e singulares de sujeitos sociais (discentes, docentes e gestores) e de conteúdos/conhecimentos por meio de suas respectivas práticas (docente, discente e gestora).

Nos grupos de estudos e no Estágio Docência⁴, foi possível, por meio da troca de conhecimentos e experiências, colocar em perspectiva valores, sentimentos e saberes e ressignificá-los, estabelecer relações com outros conhecimentos e realizar uma leitura crítica do sistema social e político no qual estamos inseridos.

Nesses contextos, eram abordados temas relevantes, como a necessidade de inovação nas práticas educacionais, a importância de uma formação docente crítica, consistente e multidimensional e de currículos de cursos de formação inicial de docentes que estimulem experiências relacionais e integrativas entre os conhecimentos. Eram trazidas críticas acerca da distância entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade das escolas e a falta de valorização dos(as) profissionais da educação.

Os diálogos promovidos nas aulas do Estágio Docência contribuíram ainda para incentivar a participação de estudantes e professores(as) nas lutas pela melhoria da escola, da formação de professores(as) e em prol da universidade pública de qualidade, bem como de outras pautas reivindicativas pela justiça social.

⁴ O Estágio Docência foi realizado na disciplina eletiva Pedagogia Paulo Freire, uma disciplina oferecida no Curso de Pedagogia da UFPE. “A Pedagogia Paulo Freire é uma disciplina destinada a estudantes dos cursos de graduação da UFPE, estudantes matriculados regularmente em cursos de graduação de outras IES, egressos da UFPE e portadores de diplomas com a finalidade de discutir, numa perspectiva sócio-histórica, os contextos de influência dos escritos e vivências de Paulo Freire, o alcance das suas ideias no Brasil e no mundo e a atualidade do seu pensamento. Discute os fundamentos da Pedagogia Paulo Freire, sua influência para a educação em espaços escolares e dos movimentos sociais” (UFPE. Centro de Educação, 2022).

Desse modo, passamos a reconhecer que a formação inicial de professores(as), que estimula a reflexão crítica sobre nossas crenças, concepções e afetos, abre possibilidades para a reconstrução desses elementos, como também de nossos preconceitos, privilégios de classe, etnia e cultura.

Isso implica reconhecer a relação entre a educação e a política, como argumentado por Freire (2003). Segundo o autor, um professor ou professora, consciente ou não, está constantemente imerso(a) em reflexões, toma decisões e atitudes que não ocorrem de maneira neutra.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Freire, 2003, p. 50-51).

Numa perspectiva superadora, o processo de ensino e aprendizagem que visa à qualificação dos profissionais para atuar na Educação Básica faz exigências de propostas e práticas de formação fundamentadas pela resignificação das concepções de educação, sujeito e sociedade que tenham um enfoque teórico prático humanizador.

Diante dessa visão, emerge a relevância da pedagogia freireana, que concebe a educação (a formação humana) como uma prática social, dialógica e dialética crivada por intencionalidades, conhecimentos e inconclusões. Uma prática que reconhece os sujeitos e o mundo como categorias dinâmicas, passíveis de condicionamentos, imposições e distorções, mas também passíveis do exercício da liberdade, da criatividade, da cooperação e da justiça social.

Fala-se de uma pedagogia construída como um processo dinâmico, porque reconhece que formar demanda tempo, desconstruções, estudo, reflexão e diálogo. E que os sujeitos sociais são sujeitos de relações, situados e datados (Freire, 2003), portanto, marcados pela configuração econômica, política e cultural da qual fazem parte e que interferem no modo como cada pessoa se percebe no mundo, nos seus gostos, em suas crenças e atitudes.

Freire (2003) alerta que, quando a educação não considera a realidade concreta da vida dos sujeitos e dá-se apenas na “cabeça dos docentes”, termina por favorecer a desmotivação e resistência ao aprendizado. Segundo o autor, “[...] o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (Freire, 2003, p. 33).

A prática docente atenta às especificidades dos(as) estudantes a partir do pensamento freireano:

(...) sinaliza para uma postura democrática e a compreensão de que adultos e crianças vivem em contextos socioculturais distintos, possuem necessidades cognitivas, expressivas, estéticas e emocionais diferentes, e requerem ser compreendidas, respeitadas e atendidas para ampliar suas possibilidades de ser e estar no mundo (Souza; Oliveira; Macedo, 2022, p. 263).

Portanto, à medida que os indivíduos são encorajados a refletir criticamente sobre seu papel na existência, tomando atitudes, ultrapassando situações de subjugação, opressão e exclusão em que muitas vezes se encontram, mais vão constituindo-se humanos em sua plenitude. Ou seja, vão constituindo-se sujeitos como vocação histórica. Dentro dessa concepção, a pedagogia dialógica proposta por Freire e Shor (2008) afirma intenção e posicionamento político em defesa de uma docência que se faz de forma compartilhada incluyente e na dinâmica teórico-prática que considera o conteúdo em sua relação com a forma, como é vivenciado historicamente e culturalmente pelos sujeitos, ou seja, do entendimento mais amplo do ser humano – em sua natureza social, temporal, criativa, afetiva e mutante.

A concepção educativa do autor atenta para a ideia de que não há ensino desvinculado de conteúdo. Por outro lado, segundo Freire (2006), a ênfase nos conteúdos não reside na mera acumulação de informações fragmentadas, memorização de listas de palavras ou fórmulas prontas, características típicas dos modelos tradicionais de ensino. Em vez disso, trata-se de priorizar conteúdos que possibilitem uma compreensão crítica e contextualizada do mundo, incentivando a reflexão, a análise e o pensamento autônomo dos(as) estudantes numa perspectiva de totalidade.

O conhecimento gerado nessa dinâmica contribuirá para o exercício da liberdade e da cidadania, porque permitirá a identificação das limitações sociais que são impostas aos sujeitos e suas incoerências, ajudando-os a encontrar saídas para superá-las.

Assim, o currículo torna-se um artefato abrangente, capaz de questionar exclusões e disparidades, enquanto permanece sensível às diferentes ideologias subjacentes às intenções e práticas educacionais.

Numa abordagem emancipatória do currículo, a substituição da passividade dos(as) estudantes e da imposição de conteúdo, características do currículo tradicional, dá lugar ao exercício democrático, que se expressa pelo diálogo e pela participação ativa dos(as) envolvidos(as). A escola, especialmente a escola pública, passa a ser compreendida como:

Um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de

ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência (Freire, 1991, p. 16).

Vista dessa maneira, a escola, além de rejeitar modelos educacionais pré-fabricados, prioriza o diálogo com os diferentes profissionais que atuam na própria instituição, os sujeitos da prática pedagógica (docentes, discentes, gestoras e gestores) (Souza, 2009). Valoriza a singularidade de cada área de conhecimento, compreendendo não apenas os aspectos políticos, mas também as nuances gnosiológicas, linguísticas, artísticas, científicas na perspectiva de um trabalho educativo democrático e inclusivo.

Formar professores(as) inspirados(as) nesse projeto de escola requer promover a defesa pela valorização do ensino, melhores condições de trabalho para os(as) profissionais, investimentos adequados na educação; e a defesa, tanto da dignidade dos(as) educadores(as), quanto dos(as) educandos(as). Isso significa estimular um ambiente de constante busca pela melhoria dos padrões educacionais.

A proposta educacional freireana segue assim na defesa da formação permanente dos(as) professores(as). Formação engajada com a reflexão crítica, cuja finalidade é a de melhorar a prática. “Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica [...]” (Freire, 2009, p. 16).

Nesse percurso, a formação inicial de professores(as) em cursos de Pedagogia, centrada na aprendizagem contínua, capacita os(as) futuros(as) educadores(as) a se engajarem na prática educativa, buscando compreender o sentido e o modo como realizam suas ações. Isso implica o reconhecimento dos limites de atuação, a redefinição de abordagens e o estímulo a novas reflexões para aprimorar suas práticas.

Com essa percepção, tomamos como pressuposto que os princípios educativos de Paulo Freire, pautados no questionamento da realidade, no diálogo e engajamento dos sujeitos numa perspectiva de transformação social, oferecem elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de propostas de formação e prática pedagógica nos cursos de Pedagogia.

1.1 A formação inicial de professores(as) em cursos de Pedagogia: produção acadêmica

A pesquisa sobre o Estado do Conhecimento é um processo construtivo-formativo em que o(a) pesquisador(a) experimenta seu potencial criativo e acrescenta saberes à dinâmica

teórico-produtiva desenvolvida pelos sujeitos ao longo do tempo. Nesse contexto, o(a) pesquisador(a) torna-se um agente de produção cultural e de busca por mudanças.

Com essa compreensão, desenvolvemos o estudo sobre o Estado do Conhecimento referente à formação inicial de professores(as) em cursos de Pedagogia, com o interesse voltado para a pedagogia de Paulo Freire. Teve como foco identificar as discussões apresentadas nas dissertações e teses da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) nacional. O marco temporal definido foi de 2008 a 2021, período posterior à Resolução CNE/CP, nº1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

Como critério para o levantamento inicial dos trabalhos, utilizamos como descritores: “Formação de Professores(as) em Pedagogia e Paulo Freire”; “Formação docente em Pedagogia e Paulo Freire”; “Formação inicial de professores(as) em Pedagogia e Paulo Freire; “Formação inicial docente em Pedagogia e Paulo Freire”; “Licenciatura em Pedagogia e Paulo Freire”; “Curso de Pedagogia e Paulo Freire”; “Pressupostos freireanos no curso de Pedagogia”, presentes no título ou nas palavras-chave.

Na etapa de coleta, identificamos 76 trabalhos produzidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE). A análise dos resumos permitiu uma seleção prévia daqueles que abordavam de maneira específica a formação inicial de professores nos cursos de pedagogia. Dos 76 trabalhos, selecionamos 15, discriminados no quadro 1, organizados em ordem cronológica, a saber: 1) Cavalcanti (2009); 2) Maroneze (2009); 3) Nascimento (2011); 4) Silva (2013); 5) Silva Filho (2014); 6) Kassis (2015); 7) Toebe (2016); 8) Oliveira (2016); 9) Xavier (2016); 10) Silva (2018); 11) Costa, D. (2019); 12) Costa, J. (2019); 13) Freitas (2019); 14) Pereira (2021); Benatti (2021).

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre a formação inicial de professores(as) em cursos de Pedagogia na perspectiva de Paulo Freire

	Referência	Instituições de origem	Objetivos	Procedimentos de coleta de dados	Concepções de formação docente
1	Cavalcanti (2009)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Discutir o conceito de politicidade na obra de Paulo Freire, bem como identificar os conhecimentos adquiridos por estudantes, do curso de Pedagogia, sobre esse assunto.	Pesquisa qualitativa, estudo bibliográfico e questionário	Prática social Intencional
2	Maroneze (2009)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Compreender como o lúdico e a ludicidade podem contribuir para a formação e/ou melhoria dos vínculos entre os sujeitos da práxis pedagógica, favorecendo a convivência e a aprendizagem.	Pesquisa qualitativa a entrevista semiestruturada	Práxis, dialógica e contextual
3	Nascimento (2011)	A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Analisar a contribuição do pensamento de Paulo Freire para a formação de professores, focando em uma intervenção específica realizada no Curso de Pedagogia da UERN através do PROFORMAÇÃO.	Pesquisa qualitativa. Observação	Prática social; espaço multifacetado, reflexão, práxis
4	Silva (2013)	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Compreender a Educação Dialógica Freireana (EDF) na trajetória de formação de estudantes de Pedagogia da UFC, a partir da leitura destes(as).	Observação e entrevista	Dialógica, crítica e contextual
5	Filho (2014)	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Compreender as contribuições da Pedagogia de Paulo Freire no atual debate da Educação do Campo	Pesquisa bibliográfica e documental.	Crítica, dialógica, respeito as singularidades
6	Kassis (2015)	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Analisar as contribuições da Formação Inicial, ocorrida em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas da Grande São Paulo, na prática docente polivalente das professoras.	Bibliográfico e Grupo Focal	Sólida formação, crítica e problematizadora
7	Toebe (2016)	Universidade Federal de	Analisar as orientações das políticas	Questionário e	Inovação, crítica e

		Santa Maria (UFSM, RS)	públicas para a integração das tecnologias educacionais nas práticas escolares dos cursos de formação inicial (Licenciatura em pedagogia e Educação Especial).	observação	dialógica
8	Oliveira (2016)	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Compreender os lugares e sentidos da Educação do Campo nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFPB.	Pesquisa documental	Relação com a identidade docente; respeito as singularidades, crítica
9	Xavier (2016)	A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Analisar as representações sociais dos licenciandos do Curso de Pedagogia da UFRN acerca da prática educativa.	Técnica de Associação Livre de Palavras e Questionário	Relação com a identidade docente, práxis
10	Silva (2018)	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Identificar a presença/ausência de categorias da pedagogia Paulo Freire nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores nos Cursos de Licenciatura e nas Diretrizes que orientam os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).	Pesquisa Documental	Prática social; compromisso público. dialógica, política, interdisciplinar e permanente
11	Freitas (2019)	Universidade Federal da Fronteira Sul – (UFFS)	Identificar as possíveis aproximações e distanciamento entre o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia da UFFS/Campus Chapecó e os pressupostos freireanos para a formação inicial de educadores.	Pesquisa Documental	Dialógica, práxis, crítica
12	Costa (2019a)	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Compreender e interpretar as vivências e experiências dos docentes efetivos desse curso por meio de suas narrativas e das descrições dos fenômenos educativos.	Entrevista semiestruturada	Dialógica, práxis, contextual
13	Costa (2019b)	Universidade Federal do Pará - UFPA	Investigar se os currículos dos cursos de Pedagogia, de três instituições públicas	Pesquisa Documental	Inovação, crítica, dialógica

			de ensino superior da cidade de Belém, possibilitam a formação docente voltada para o uso crítico das Tecnologias da Informação e Comunicação.		
14	Pereira (2021)	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS)	Identificar e caracterizar a presença dos pressupostos freireanos nos cursos de Pedagogia de três instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul.	Bibliográfica, documental e estudo de caso	Problematização Reflexão Diálogo
15	Benatti (2021)	Universidade La Salle – UNILASALLE, c	Analisar o potencial da mediação pedagógica enquanto estratégia de formação docente em contextos de aprendizagem na EaD.	Bibliográfica e Documental	Inovação

Fonte: Construção própria com base no BDTD.

Os trabalhos selecionados foram lidos integralmente, com o auxílio de um roteiro preliminar que visava identificar, em cada pesquisa, dados sobre os seguintes tópicos: instituições de origem; objetivos; metodologia (técnicas de levantamento e elaboração de informações), concepções que orientam as pesquisas selecionadas e os resultados, considerando sua relevância para o tema proposto neste estudo.

Pôde-se constatar que os estudos sinalizam a predominância da pedagogia freireana nos objetivos de pesquisa, refletindo o interesse em explorar os princípios e conceitos propostos por Paulo Freire em diferentes contextos da formação inicial de professores(as) dos Cursos de Pedagogia.

Das quinze pesquisas analisadas, sete destacaram o pensamento freireano como foco de seus objetivos, ganhando ênfase categorias como o diálogo, a politicidade da educação, ação-reflexão.

O diálogo em Freire se expressa numa relação dialética pautada em bases libertadoras, em que a ação pedagógica é movida pelo afeto, pela visão crítica, pela crença no potencial transformador do ser humano professor e pela esperança como produtora de ação e luta permanente pela igualdade social (Silva, 2013). Enfatiza a pergunta que estimula a reflexão, que nos desafia, em vez da resposta imediata, automática, desprovida de análise crítica (Pereira, 2021).

O diálogo é mobilizador de uma formação que supere a ideia de treinamento e qualificação para o trabalho. Ele favorece a consciência de que a formação deve ser contínua, assim como será constante a reflexão que o profissional realizará sobre sua própria prática (Silva, 2018).

Silva (2018) diz que em Freire o diálogo é compromisso com o que dizemos e com o intento de nossas práticas humanizadoras. Por isso, diz ela, ele se traduz como práxis (reflexão-ação transformadora), sem a reflexão sobre a ação, com o objetivo de transformar a realidade e denunciar as injustiças do mundo, a ação perde seu significado.

Nas palavras de Freire (2009, p. 24),

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

No que diz respeito à categoria politicidade da educação, ela se encontrou intimamente ligada à consciência que os sujeitos têm de sua própria situação e temporalidade, sendo

essencial para compreender como eles(as) se posicionam e agem politicamente. Isso requer a consideração de suas experiências, aspirações e interesses dentro de um contexto histórico e social específico (Silva Filho, 2014).

Nessa direção, a compreensão da politicidade na educação é caracterizada pela intencionalidade e direcionamento do ato educativo. Transcende a mera luta de classes e a ideia de políticas públicas, abrangendo a totalidade da vida humana, que inclui costumes, valores, tradições, crenças, escolhas e ações diversas (Cavalcanti, 2009).

Ou seja, a politicidade da educação evidencia-se na condução das práticas educativas, na seleção dos temas, nas relações de poder que se estabelecem no ambiente escolar. Reconhecendo, no entanto, que o caráter diretivo da ação pedagógica pode possibilitar, tanto uma abordagem autoritária, quanto espontaneísta ou democrática (Freire, 2009).

Segundo Freire (2003, p. 34),

Não há situação educativa que não aponte objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias. É justamente a direcionalidade que explica essa qualidade essencial da prática educativa, que pode ser chamada de politicidade da educação. A politicidade da prática educativa não é uma invenção dos subversivos como pensam os reacionários. Ao contrário, é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político.

Nos cursos de Pedagogia, formar numa perspectiva política é também problematizar os motivos que movem cada estudante para se tornar professor(a), promover a análise crítica e questionadora da própria profissão e a busca por ressignificações na forma de viver e exercer o magistério (Freitas, 2019).

Já, a categoria ação-reflexão-ação é tomada como um processo no qual a realidade é examinada criticamente. Ao tomar consciência dessa realidade, o indivíduo volta a ela de maneira mais profunda, promovendo um processo de conscientização (Nascimento, 2011). Constitui-se um ciclo constante, no qual os indivíduos interagem com o mundo ao seu redor, refletem sobre suas ações e buscam agir melhor, o que significa que a realidade está em constante transformação e, portanto, pode ser modificada pelos próprios sujeitos que a vivenciam (Pereira, 2021).

Cabe ressaltar nessas análises que, embora as categorias de Paulo Freire sejam contempladas nas políticas de formação de professores, em propostas curriculares e diferentes documentos institucionais, nem sempre as disciplinas dos cursos, a formação prática dos egressos as aborda de maneira consistente, numa perspectiva problematizadora e emancipatória.

Outro aspecto relevante nesse debate foi o enfoque metodológico adotado, destacando a predominância da pesquisa documental como principal método de coleta de informações, seguida da entrevista semiestruturada. A pesquisa documental possibilitou uma análise aprofundada e contextualizada dos fenômenos relacionados aos temas em estudo. Além disso, mostrou-se fundamental ao explorar documentos legais, políticas curriculares, e demais documentos institucionais, revelando intencionalidades e concepções subjacentes.

A entrevista semiestruturada também foi destacada, evidenciando a importância de incorporar as perspectivas e experiências dos próprios professores na investigação acadêmica.

A produção acadêmica apontou ainda para uma compreensão ampla e inter-relacional da formação. De forma geral, a formação foi tomada como uma prática social, com características específicas, em que os sujeitos incrementam suas visões de mundo, superam percepções superficiais sobre os conhecimentos e desenvolvem aprendizagens científicas densas, sem desconsiderar a ligação com a conjuntura social vivenciada pelos(as) educandos(as) (Silva, 2018; Nascimento, 2011; Pereira, 2021).

Entende-se que as condições da realidade tendem a mexer com o modo como se produz conhecimento (Nascimento, 2011; Costa, D., 2019). Nesse sentido, a formação configura-se como um espaço multifacetado, no qual diferentes atores - diretores, professores, estudantes e comunidade - atuam, cada um com suas próprias demandas e necessidades, principalmente no contexto escolar, o que exige a necessidade da problematização sobre o papel da educação, seus fundamentos e seus limites (Silva Filho, 2014).

Em concordância com esse entendimento, Imbernón (2011) afirma que a formação está implicada nas condições de trabalho, na cultura e nos desafios gerais da profissão. Exige flexibilidade, construção de atitude crítica que envolva aprendizagens colaborativas, acolhedoras, receptividade a todas as questões que se apresentarem, por isso mesmo, requer formação permanente.

Nesse sentido, a formação está intrinsecamente ligada à interação entre indivíduos, pois ocorre em um contexto compartilhado com outros(as). Ela transcende o âmbito individual, representando um compromisso público em relação às gerações futuras com a continuidade da vida e das relações que permanecerão no mundo.

Portanto, ela não se restringe a um conjunto de conhecimentos validados institucionalmente para o exercício da docência. Ela vai além, abrangendo uma práxis que se estabelece como síntese das experiências pessoais e históricas dos(as) estudantes, levando em consideração suas impressões, afetos e vivências.

Essa compreensão tem correspondência com o pensamento de Souza (2007), para quem a formação docente, como ação intencional de sujeitos em produção conjunta de conhecimentos, nos quais se inserem também desejos, crenças, modos de ser e afetividades individuais, ainda que em projetos coletivos, nem sempre produz os resultados planejados (esperados). Na verdade, diz o autor, são também produzidos resultados não intencionais.

A formação constitui-se dos saberes relativos à pesquisa e a seus métodos, do conhecimento pedagógico reflexivo, do domínio tecnológico e de meios de superação das rígidas separações dos saberes recebidos da racionalidade moderna (Pimenta, 2002). A formação exige solidez, melhoria das condições de trabalho, reconhecimento social e enfoque crítico e contínuo de aprendizagem (Anfope, 2021; Freitas, 2002; Freitas, 2019; Aguiar; Sheibe, 2010).

Na visão de Freire (2009), formar docente exige igualmente a leitura dos sujeitos nos amplos aspectos socioculturais dos quais fazem parte. Isso inclui a posição de classe, raça, sexo e religião, engloba a experiência social de que as pessoas participam, sua opção política e suas convicções.

Para o autor, formar é um processo de construção vivo, operante e que afirma a autoria, não só dos(as) docentes, mas também dos(as) estudantes. Nesse sentido, a pesquisa de Benatti (2021) mostra que, nos dias atuais, não faz sentido ingressar numa universidade, esperando encontrar lá alguém que ensine todo o conteúdo formativo; o próprio desenvolvimento de meios interativos em rede coloca a aprendizagem como um processo de mão dupla, onde as pessoas aprendem umas com as outras.

Do mesmo modo, Toebe (2016) afirma que a formação inicial em Pedagogia perpassa também a integração das tecnologias no ambiente educacional, pois implica a inovação metodológica e curricular, o fortalecimento das relações e favorece a democratização da educação por meio da educação a distância.

Essa integração demanda uma análise cuidadosa e a consideração dos contextos sociais, econômicos e culturais aos quais essas tecnologias serão incorporadas. Além disso, enfatiza a importância de promover um diálogo contínuo sobre os impactos dessas transformações na sociedade (Costa, D., 2019).

A inovação é uma questão em voga no âmbito educacional nos últimos tempos. Para Imbernón (2011, p. 21), professores(as) “devem participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir do seu próprio contexto em um processo dinâmico e flexível”.

Sobre a formação docente, Oliveira (2016) considera que, quando se trata do curso de Pedagogia, essa discussão requer considerar o debate da identidade da formação do(a) professor(a)/pedagogo(a). Para a autora, a origem do curso e a sua história expressam as relações que se estabelecem entre essa licenciatura e as perspectivas de concepções de sociedade em constante rivalidade na história da educação do País.

De fato, tensões e controvérsias são marcas da história da formação docente no Brasil que se desdobram sobre a identidade do curso de Pedagogia e repercutem até os dias atuais nos cenários educativos.

Na explicação de Aguiar e Melo (2005, p. 3),

[...] as diversas identidades atribuídas ao curso de pedagogia no Brasil abrangem desde uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, de corte positivista, a uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos(as), com base num enfoque globalizador.

Trata-se de uma formação que contempla o olhar crítico e rigoroso sobre o que se faz, por que se faz, e a que interesses atende. É uma abordagem rigorosa, uma vez que exige um posicionamento claro diante das questões que surgem no âmbito da formação de professores(as) e do contexto de trabalho.

Nesse contexto, é importante destacar a problematização em torno da formação do(a) professor(a) polivalente, apontado na pesquisa de Kassis (2015). De acordo com a autora, diferente dos(as) professores(as) considerados(as) especialistas, que ensinam nos anos finais do Ensino Fundamental e recebem formação em determinados campos de conhecimento, o(a) professor(a) polivalente tem a responsabilidade de atuar com todos os conteúdos do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto ano).

Contudo Kassis (2015) explicita que esses(as) profissionais deparam com uma variedade de desafios, mas nem sempre são devidamente capacitados(as) para enfrentar a amplitude da formação integral de seus(suas) estudantes. Essa carência na formação pedagógica representa um ponto crítico que deve ser tratado com seriedade nas discussões sobre a Educação Básica pública.

No que diz respeito aos resultados, os trabalhos compulsados mostram contribuições dos elementos pedagógicos de Paulo Freire nas políticas de formação docente, nos projetos políticos pedagógicos, curriculares, nas concepções dos(as) docentes e em práticas de ensino.

Nos Projetos Políticos Pedagógicos, houve a preocupação em abordar uma formação inicial e continuada pautada no diálogo, na interdisciplinaridade, na indissociabilidade da unidade teoria e a prática voltados a uma formação permanente (Silva, 2018).

Os documentos oficiais das instituições analisadas e do curso de Pedagogia expressaram sintonia com uma educação política, dialógica e voltada para a autonomia (Freitas, 2019). Constatou-se que orientações curriculares dialógicas, problematizadoras e solidárias ajudam a formar pensamento crítico e de enfrentamento das injustiças pelas quais as populações camponesas atravessam (Silva Filho, 2014).

As pesquisas mostraram que, nas concepções dos professores, havia reconhecimento de conceitos como amorosidade, criticidade, conscientização como compromisso com o outro enquanto sujeito, buscando práticas efetivamente transformadoras. Houve menção às rodas de diálogo, ao uso de seminários e à exposição de filmes como estratégias para questionar e discutir os temas em grupo.

Em relação às práticas docentes, à reflexão-ação, à problematização da realidade e à conscientização, foram observadas concepções fortalecidas pelo incentivo à reflexão individual aliada ao debate coletivo nos círculos dialógicos (Pereira, 2021; Nascimento, 2011).

A formação docente que procura organizar a sala de aula em círculos, embora não garanta um trabalho dialógico e crítico, conforme Freire, contribui para aumentar a participação dos estudantes, promover a prática da escuta ativa e simbolizar o desejo de envolvimento de todos(as).

As investigações apontaram ainda que os(as) docentes uniam-se na busca por uma educação que estimule a autonomia e a transformação de cada um(a), tendo em vista a construção de uma sociedade fundamentada na cooperação e solidariedade (Costa, J., 2019).

Vale afirmar que o diálogo como elemento central da pedagogia freireana reflete a natureza relacional e comunicativa do ser humano e é visto como uma expressão da nossa humanidade compartilhada, onde a compreensão mútua e a construção do conhecimento ocorrem por meio da interação. Por isso, ele se constitui orientação para os cursos de formação inicial de professores em Pedagogia. Mas requer ser compreendido como “[...] uma relação epistemológica, de horizontalidade que carrega possibilidades de gerar autonomia, responsabilidade, reflexão e ação coletivas” (Santiago; Porto, 2022, p. 4).

As pesquisas apontaram ainda a relevância da integração entre teoria e prática, a aproximação com os problemas da realidade social e educacional, a necessidade de inter-relação entre os conhecimentos, o exercício da problematização e da pesquisa numa visão transformadora (Nascimento, 2011; Silva Filho, 2014; Silva, 2018; Costa, J., 2019).

Nessa direção, os referidos estudos resgatam princípios históricos defendidos pela “Base Nacional Comum” (BNC), advinda do movimento de educadores, representados,

sobretudo, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Luta sinalizada pela valorização dos profissionais e em favor de um currículo pautado em conhecimentos sólidos, integralizados, na prática da liberdade e na concepção dos sujeitos sócio-históricos. Esses elementos tiveram referência na pedagogia freireana (Santiago; Porto, 2022).

Os desafios da educação a distância e do uso das tecnologias também foram discutidos e encontraram respostas positivas em abordagens que priorizaram a contextualização e valorização das particularidades da aprendizagem (Benatti, 2021).

Por outro lado, alguns estudos indicaram que os graduados em Pedagogia muitas vezes têm uma visão restrita da politicidade da educação, limitando-a à luta de classes, conscientização ou políticas públicas, como mencionado por Cavalcanti (2009). Para essa autora, isso sugere uma lacuna na compreensão do conceito, que abrange diversas áreas além do aspecto político, como o econômico, cultural, social, histórico e filosófico, dentro do fenômeno educativo.

Concordando com as considerações de Cavalcanti (2009), os(as) estudantes reconheceram que a realização da Educação Dialógica Freireana depende de uma transformação política e paradigmática. Eles também consideram a fragmentação curricular, que separa teoria e prática, como um obstáculo para a implementação da prática dialógica (Silva, 2013).

Evidenciam também que, embora Paulo Freire seja reconhecido como um educador importante para a formação de professores(as), as teorias do autor não se efetivam significativamente nas disciplinas dos cursos de Pedagogia (Cavalcanti, 2009; Silva, 2013). Ainda que os documentos nacionais e institucionais enfatizem a importância da formação crítica e transformadora, as disciplinas do curso de Pedagogia ainda não conseguem efetivar plenamente essa preocupação (Silva, 2018; Freitas, 2019).

Somou-se a isso a falta de clareza e efetividade na exposição das bases teóricas nos currículos analisados, ressaltando a importância dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) como documentos que não só definem as características específicas do curso e sua missão, mas também precisam expressar claramente suas bases (Pereira, 2021).

Os estudos analisados nesta pesquisa contribuem com o objeto da presente pesquisa, ao reportarem discussões sobre a formação inicial dos(as) professores(as) com foco nos cursos de Pedagogia e os problemas que ainda cercam a temática, tendo o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire como fundamento.

A formação foi compreendida como uma prática social, que ocorre em contextos sócio-históricos específicos e que envolve sujeitos também situados nesses contextos. É uma ação carregada de significado, intenção e finalidade, portanto, influenciada por diferentes perspectivas e visões de mundo, o que ajuda a entender a complexidade da prática e a refletir sobre o impacto das ações docentes na formação dos(as) estudantes.

Em termos de desafios, alguns estudos indicaram a falta de integração entre as diretrizes e os objetivos estabelecidos nos documentos institucionais e as disciplinas dos cursos de Pedagogia, evidenciando uma fragmentação curricular que não está alinhada com o que é proposto nas políticas organizacionais.

Isso sugere uma desconexão entre a teoria e a prática e falta de consistência com os princípios defendidos. Essa falta de integração compromete a clareza dos formandos sobre os princípios educativos que estão aprendendo, fragilizando a identidade do profissional quanto a um referencial teórico e prático sólido para sua atuação no campo educacional.

Na formação de professores(as) que tomam a teoria e prática de forma integral, os conhecimentos adquirem significado e relevância à medida em que são compreendidos em sua totalidade, tanto em suas dimensões práticas, quanto teóricas, e são capazes de transformar não só a realidade individual, mas também a coletiva (Freire, 2009).

Também nos alinhamos com a visão de Souza (2009), que considera as políticas educacionais e o currículo como documentos que representam os caminhos delineados pelas instituições para orientar a realização da práxis pedagógica e o modo como suas opções culturais, ideológicas e finalidades serão construídas.

À luz das ideias de Freire, Souza (2009) defende o diálogo e a posição política clara em torno da democracia como condições imprescindíveis que inspiram esses documentos. Portanto, para o autor aqui referenciado, os documentos oficiais têm como exigência serem construídos de forma colaborativa, garantindo que os envolvidos (gestores, professores e estudantes) compreendam o propósito de suas ações. Sem negar os desafios e possíveis negatividades do processo, é preciso que não se perca de vista o horizonte humano, a valorização entre as culturas, a solidariedade e o respeito às identidades.

Essas discussões indicam que o pensamento de Paulo Freire contribui significativamente para a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia. Seus princípios teórico-metodológicos, centrados na análise crítica, no diálogo e na prática reflexiva da relação entre as pessoas e a realidade, oferecem oportunidades para questionar a aceitação passiva e naturalizada das coisas como são, bem como para desenvolver formas de transformação social

Batista Neto e Santiago (2016) afirmam que o pensamento freireano fornece referenciais para a formação de professores(as) e a prática pedagógica docente ao favorecer um movimento teórico prático indissociável, pelo modo como o autor apresenta seus escritos resultantes de reflexões e práticas individuais e coletivas, as quais se materializam em forma de livros e retornam à prática como discussão teórica numa efetiva relação teoria-prática.

Para Santiago e Porto (2022, p. 18),

Paulo Freire é referência para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no campo da educação – da educação infantil ao ensino superior. Referência para a educação no âmbito escolar e dos movimentos sociais e outros campos que tenham como horizonte a humanização do humano e da humanidade.

Este estudo e seus resultados movem o nosso interesse no sentido de compreender como se configura a formação inicial de professores(as) em cursos de Pedagogia, tomando Paulo Freire como referência. Para tanto, delineamos os objetivos, como seguem.

Objetivo geral: compreender como se constitui a formação inicial de professores(as) em cursos de Pedagogia na perspectiva do pensamento de Paulo Freire.

Objetivos específicos:

- Verificar o estado do conhecimento das pesquisas sobre formação de professores no quadro da expansão do Ensino Superior no Brasil
- Analisar as contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a formação inicial de professores(as) em cursos de Pedagogia.
- Identificar de que modo os elementos pedagógicos de Paulo Freire se expressam no projeto político-pedagógico de cursos de Pedagogia.
- Repertoriar as aproximações dos relatos dos(as) professores(as) de cursos de Pedagogia com os princípios educativos freireanos.

Estruturamos a pesquisa em quatro capítulos. O primeiro evidencia que a formação de professores tem se tornado um tema central em diversas áreas em resposta às demandas sociais e econômicas. Explora diferentes abordagens de formação, desde tradicionais até perspectivas mais críticas e transformadoras, como a pedagogia freireana. Além disso, aborda as questões dialéticas que interferem nas políticas educacionais e desafios históricos da

profissão. Ressalta ainda a importância da reflexão crítica, do compromisso social e da integração de conhecimentos para uma formação de qualidade.

O segundo capítulo apresenta o debate acerca do currículo e da prática pedagógica mediados pelos princípios teóricos freireanos sob o enfoque emancipatório. Do mesmo modo, o currículo é discutido como materialização da prática pedagógica (ação relacional e institucional) e suas contribuições para os cursos de Pedagogia.

O terceiro capítulo aborda a metodologia da pesquisa, detalhando os instrumentos de coleta e produção de dados (pesquisas, documentos e entrevista semiestruturada) assim como caracteriza os sujeitos da investigação. A análise do currículo proposto e materializado em cursos de pedagogia no Recife e das narrativas de docentes inseridos no interior da prática pedagógica desses cursos foi balizada pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

O quarto capítulo analisa os Projetos Pedagógicos do Cursos de Pedagogias de Instituições de Ensino Superior no que se refere às aproximações com o pensamento de Paulo Freire. No quinto capítulo, aborda-se a configuração do pensamento do autor nas concepções, atitudes e relações que se expressam nos relatos dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa.

Por último, apresentamos considerações sobre o tema discutido e o conhecimento elaborado, com o intuito de contribuir para o debate que favoreça a construção de alternativas para a formulação de propostas de formação inicial de professores(as) em cursos de Pedagogia, comprometidos(as) com a emancipação das pessoas e a transformação social.

2 TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): TENDÊNCIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Os estudos desenvolvidos por Nóvoa (1995), Marcelo (2013) e Diniz-Pereira (2013) mostram que, a partir dos anos de 1970, a temática da formação de professores tem se ampliado no Brasil e vem sendo objeto de interesse diversos nas pesquisas, estudos, legislações, como também no meio corporativo articulado fundamentalmente com as demandas econômicas.

A formação ganha centralidade em virtude do papel crucial dos(as) professores(as) no desenvolvimento humano, social, ético dos estudantes diante da complexidade e transformações históricas que estamos vivendo (Tardif; Lessard, 2011; Freire, 2003; Freire, 2006, Gatti, 2015) da necessidade de formar sujeitos alinhados com essas mudanças, como também com a capacidade crítica e criativa de agir sobre elas (Freire, 2003, Freire, 2009; Gatti, 2015; Imbernón, 2011).

Atribuindo à formação um caráter amplo, direcionado e institucional, Batista Neto e Santiago (2016, p. 3) afirmam que

A formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada.

Como prática social, a formação é uma atividade presente em diferentes contextos, não somente nas instituições educativas, mas no interior das empresas, em atividades sociais desenvolvidas no tempo livre, em movimentos populares, e mesmo na formação para aprimorar o conhecimento sobre questões políticas e tomadas de decisões (Garcia, 1999).

Esse entendimento mostra as diferentes perspectivas que a formação pode assumir. Ela pode, tanto reproduzir e consolidar o sistema hegemônico, quanto oferecer uma perspectiva crítico-transformadora.

A formação inicial de professores(as) no contexto dos cursos de Pedagogia sob a ótica da pedagogia freireana é a perspectiva de formação que tratamos. Vale ressaltar que esses cursos são definidos pelo que propõem na estrutura curricular que os orienta (Farias; Batista Neto, 2022). E como uma profissão validada pelo conhecimento/saber, são as políticas educacionais, por meio das diretrizes e resoluções que delimitam a natureza dos conhecimentos que os(as) futuros professores(as) devem possuir (Lesnieski; Trevisiol; Almeida, 2022).

A discussão sobre a área destaca a existência de uma cultura que persiste como uma espécie de influência subalterna, cuja tendência é separar/compartimentar a formação e a atuação, os saberes específicos e pedagógicos, o ensino e pesquisa, a formação e a atuação profissional. Essa tendência tem no modelo 3+1⁵ uma referência fundamental (Saviani, 2009; Anfope, 2000; Farias; Batista Neto, 2022; Costa; Gonçalves, 2020).

Nesse enfoque formativo, as disciplinas eram prescritas pelo currículo oficial, seguindo uma organização curricular sequencial. O papel do(a) professor(a) era principalmente o de transmitir conhecimento, enquanto dos(as) estudantes era esperado que assumissem um papel passivo, limitando-se a receber e repetir esse conhecimento (Diniz-Pereira, 1999; Brandt; Hobold, 2019; Borges; Aquino; Puentes, 2012; Arantes; Gebran, 2014; Tiroli; Jesus, 2022).

Costa e Gonçalves (2020) fazem referência a uma crítica persistente ao espaço restrito destinado à formação pedagógica até os dias atuais. Essa crítica baseia-se na compreensão de que são as disciplinas e práticas, quando articuladas, que desempenham um papel fundamental em fornecer o suporte necessário aos(às) docentes para exercerem sua profissão com autonomia diante das diversas experiências que enfrentarão na docência. De acordo com as autoras, embora a importância dessa formação esteja claramente estabelecida nas legislações, ela ainda não se efetiva na prática educacional.

Isso resulta em uma visão restrita da educação, em que conteúdo e forma dão-se de maneira excludente, nesse caso, o conteúdo é desligado da forma e é tratado com base em sua significação e utilidade inerente. Nesse sentido, Freire (2006, p. 22) faz críticas a qualquer

forma de trabalho essencialmente dicotomizante de teoria e prática e que ou menospreza a teoria, negando-lhe qualquer importância, enfatizando exclusivamente a prática, a única a valer, ou negando a prática fixando-se só na teoria. Pelo contrário, minha intenção era que, desde o começo do curso, vivêssemos a relação contraditória entre prática e teoria.

Ainda na década de 1980, discutiam-se, dentre outras lutas, a defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos(as). Buscava-se transcender antigas dicotomias, estimulando a unidade entre teoria e prática, o ensino e a pesquisa, o conteúdo específico e pedagógico (Sheibe, 2008).

⁵ O modelo 3 + 1 estruturado em três anos (formação do bacharel) destinados ao estudo das disciplinas específicas, e um ano (licenciado) destinado à formação didática, terminou por enfatizar a fragmentação entre professor e especialista, bacharelado e licenciatura e a desvalorização do campo pedagógico (Tanuri, 2000; Sheibe, 2008; Saviani, 2003; Borges; Aquino; Puentes, 2012; Arantes; Gebran, 2014; Tiroli; Jesus, 2022).

Esses princípios aglutinam-se em torno da ideia de uma Base Nacional Curricular (BNC), em que a docência é tomada como base da identidade profissional de todos(as) os(as) professores(as). A Base organiza-se por princípios como sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, gestão democrática, avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da Educação (Anfope, 2021).

Os elementos que compõem a BCN, retrodescritos, opõem-se ao entendimento da formação como preparação de mão de obra para atuar de forma eficiente no mercado de trabalho que vinha predominando até aquele momento. Segue, portanto, a partir de uma formação abrangente dos profissionais, com apropriação crítica da realidade e do contexto atual, possibilitando intervenções nos desafios que envolvem a educação e a sociedade (Freitas, 2002).

Para que a realidade seja modificada, homens e mulheres precisam ir além da tomada de consciência, refletir criticamente e permanentemente sobre seu poder de fazê-la, ou seja, ter a conscientização do processo. É nesse movimento de transformação, de superação de conhecimentos por outros, que nos compreendemos como sujeitos capazes de agir e refletir sobre a realidade, em permanente processo de ação-reflexão-ação, posto que a dialética é questionadora (Costa; Lima; Soares, 2022, p. 196).

Nesse contexto, desenvolver a consciência crítica na análise histórica da profissão pode auxiliar-nos a perceber padrões, tendências e recorrências que persistem ao longo do tempo. Isso nos auxilia a refletir sobre como estamos reproduzindo esses padrões em nossas práticas atuais e, ao mesmo tempo, a considerar meios de superá-los.

Não obstante as contribuições dos movimentos democráticos da categoria, que estiveram presentes em diversas experiências universitárias, também ocorria o apoio às imposições de organismos internacionais, norteadas pelos princípios privatistas e por uma lógica tecnicista, questão que se acentuou, especialmente, com as Reformas Educacionais dos anos de 1990 (Sheibe; Durli, 2011).

Nesse cenário, de acordo com Dias e Lopes (2003), prevalecia o entendimento de competências voltadas para a capacidade de utilizar diversos recursos, inclusive conhecimentos teóricos e experiências profissionais e pessoais, para responder de forma eficaz às demandas do trabalho. Para os autores, partia-se da ideia de que o desempenho do(a) professor(a) pode ser medido e avaliado com base em habilidades específicas, ou competências, que ele(a) deve possuir para exercer sua função de forma eficaz.

O período (anos de 1990) caracterizou-se também pela ampliação das relações entre o setor público e privado⁶, contribuindo para a expansão da privatização na área educacional (Aguiar; Sheibe, 1999; Oliveira, 2014; Albino; Silva, 2019).

A lógica das competências vai ter influência significativa no Ensino Superior, especialmente com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁷ (Lei nº 9.394/96), sendo objeto de crítica de diversos autores e educadores (Brzezinsk, 2002; Aguiar; Sheibe, 1999; Diniz-Pereira, 1999; Albino; Silva, 2019; Oliveira, 2018) por permitir a viabilização de cursos superiores de caráter flexível, aligeirado, genérico, e de baixo custo, por vezes dispensando a exigência da pesquisa.

Diante desse contexto, a resistência dos grupos de educadores(as) em defesa da Base Comum como elemento central de formação do curso de Pedagogia permaneceu firme. Assim, mesmo diante das necessárias conciliações e extensos debates, foi elaborada a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia.

É relevante destacar que o clima político aberto à época, caracterizado por um governo democrático⁸, desempenhou um papel colaborativo na implementação de mudanças que abraçaram as reivindicações da categoria. Essa legislação vai definir que:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem

⁶ Com a alegação de uma crise crônica na educação brasileira, de que as escolas estariam obsoletas e não havia preparação adequada dos(as) estudantes às novas demandas do mundo do trabalho, grupos privados se apresentaram como solucionadores desses desafios e passaram a perceber a educação pública como um campo onde poderiam exercer influência de várias maneiras, inclusive influenciando a preparação para o mercado de trabalho (Luz, 2011). Assim a mesma lógica utilizada nas empresas privadas serão experienciadas no âmbito da educação como gerenciamento, uniformização do ensino, padronização da formação e da avaliação educacional (Costola e Borghi, 2018). Ao mesmo tempo, o governo incentiva a colaboração das empresas na educação por meio de parcerias intermediadas por organizações não governamentais, grupos de especialistas, fundações empresariais e outros agentes (Luz, 2011).

⁷ Esta lei abriu caminho para a criação dos Institutos Superiores de Educação e para a abertura e flexibilização de diversos formatos de cursos, como os Cursos Normais Superiores, Pedagogia, licenciaturas, cursos especializados e cursos a distância. Estes cursos se desenvolveram principalmente em instituições privadas, sem um compromisso efetivo com a qualidade da formação oferecida (Freitas, 2007). Viabilizou a realização de cursos de Pedagogia em Instituições do Ensino Superior, descartando a exigência da pesquisa (Brzezinski, 2002; Aguiar e Sheibe 1999; Albino; Silva, 2019).

⁸ O período referido corresponde aos anos de 2003 a 2016, durante os quais o Brasil foi governado por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2015), que promoveram políticas inclusivas e democráticas, refletindo um ambiente propício à participação social e às reformas necessárias para atender às demandas de diferentes setores da sociedade.

participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (CNE, 2006).

Vale registrar que vários foram os embates e discordâncias entre os intelectuais da área que divergiam em termos de percepções políticas, visões epistemológicas, uma visão clara quanto a identidade do Curso de Pedagogia, os conteúdos, o campo de atuação e objetivos da área (Brandt; Hobold, 2023).

Pimenta *et al.* (2017), autoras que resistiram às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2006, argumentam que a Resolução, ao formar o(a) chamado professor(a) polivalente, amplia o campo de atuação profissional para o(a) licenciado(a) em Pedagogia de modo que ultrapassa consideravelmente a prática da docência, especialmente quando se busca formar esse(a) profissional para atuar na gestão educacional e em contextos não escolares.

Em pesquisa realizada em 2012 nos cursos de Pedagogia ofertados por instituições públicas e privadas, Pimental *et al.* (2017) mostraram que a formação dos(as) pedagogos(as) no estado é considerada genérica e de baixa consistência (Pimenta *et al.*, 2017). 19). Reforçam a crítica autores como Gatti *et al.* (2019), Franco (2008), os(as) quais veem na proposta de formação (DCN/2006) um enfoque pragmático e genérico.

Na esfera desse debate, Brandt e Hobold (2023) reconhecem o desafio da formação que inter-relaciona as tarefas do(a) professor(a), do(a) pesquisador(a) e da coordenação pedagógica e administrativa, como pretendem as DCNs. Mas colocam como questão importante: será que uma formação mais generalista torna-se mesmo um obstáculo diante um contexto social que exige análises, compreensões e conhecimentos amplos?

A despeito das questões postas, foram as conquistas da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que abriram espaço para a implementação da Resolução CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. A Resolução, em seu Art. 13, estabelece que

os cursos de formação deverão garantir nos currículos os conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, e direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosas, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos

educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015).

Essa Resolução, fruto de muitos consensos entre pesquisadores(as) e entidades acadêmicas teve seu direcionamento substituído por uma nova orientação política com a Resolução nº 2 de 2019, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação).

A Resolução nº 2 de 2019 tem sido amplamente questionada pelos setores da sociedade civil organizada, sendo vista como um retrocesso que representa a volta, em muitos aspectos, aos padrões da década de 1990. Ela carrega consigo características como influência de mecanismos privados, obediência a critérios internacionais de formação, inclusive, do que é considerado importante em termos de habilidades e competências. Tem forte influência de mecanismos privados, obedece e privilegia resultados de avaliações externas.

A Resolução em tela toma a formação de professores(as) como um processo predominantemente técnico, desvinculada da dimensão política e focada em conteúdos considerados "neutros" e aplicáveis universalmente (Freitas, 2019). Apresenta um caráter autoritário, prescritivo e pragmático, sendo denunciada pelos vínculos com os interesses dos grupos empresariais que esperam formar um trabalhador adaptado ao sistema social e econômico vigente (Pimenta *et al.*, 2017; Freitas, 2019; Bazzo; Scheibe, 2019).

É considerada ainda “[...] uma política de formação que implica controle e regulação do que o professor deve saber e ensinar” (Costa; Mattos; Caetano, 2021). E no desenvolvimento de competências intelectuais e comportamentais, usa como justificativa a intenção de melhorar a qualidade da educação; no entanto sua base está em responder às necessidades do capitalismo na era globalizada e financeira. Tal perspectiva restringe o potencial da educação como um agente de transformação social (Barbosa; Martins Silveira; Soares, 2019; Bazzo; Scheibe, 2019; Oliveira, 2022; Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022).

A despeito da restauração do governo democrático com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva ao poder em 2022, ainda há uma série de desafios a serem enfrentados no âmbito das políticas sociais e educacionais, advindos do cenário adverso que experimentamos. A reavaliação das reformas implementadas no período anterior a atual gestão federal, à luz das associações representativas da categoria docente, se encontra entre os impasses a serem superados.

Numa perspectiva superadora, adotamos a concepção crítico-transformadora de formação, portanto, não se trata de qualquer formação, mas daquela vinculada ao

“compromisso do(a) profissional com a sociedade”. As palavras que constituem essa expressão, assinalada por Freire (2007) estão, segundo ele, imbricadas entre si, pois o compromisso tem a ver com posicionamento, do profissional, significa aquele(a) que assume o compromisso como ato de decisão, apoiado na lucidez e profundidade com o que se enxerga, enxerga o mundo e o modo como está sendo nele. Isso, numa sociedade concreta, eivada por diferentes condicionamentos que modelam as pessoas em favor de determinados interesses, mas que não as definem.

A partir dessa clareza, o compromisso docente com o processo educativo exige, segundo Freire (2007), certo distanciamento dos sujeitos em relação ao contexto em que vivem para qualificar a sua estada nele. O autor afirma que, embora o cotidiano também possa apresentar-se como objeto de reflexão, não é possível uma compreensão epistemológica sobre ele, se estivermos imersos nele. Quando nos apoiamos em argumentos reproduzidos usualmente na realidade, dificilmente entenderemos suas diferentes faces e os elementos que dão significados aos fatos e ao agir dos sujeitos.

Nesse sentido, o que se espera é que a formação docente favoreça aos(às) estudantes assumirem o trabalho educativo, considerando as diversas teias de relações em que ele está imbricado, sem perder de vista o amparo de uma fundamentação rigorosa e densa. E que favoreça também a reflexão sobre si mesmos(as), entendendo o grupo como espaço provedor de inspirações pedagógicas.

Com esse entendimento, a formação pedagógica constitui-se como um ato de problematização dos motivos que movem os(as) docentes em suas decisões pedagógicas, dos problemas enfrentados por suas turmas e do papel da escola e seu cumprimento.

Sobre essa afirmação, Alarcão (2001, p. 5) adverte:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Esses argumentos correspondem à ideia de que a aprendizagem se constitui pela reflexão sobre a ação, ou seja, é a retroalimentação crítica entre a teoria e a prática, cujos resultados se afetam mutuamente, ambos em contínua reinvenção.

Ao discutir a reflexão sobre a ação a partir do conceito dos(as) docentes como prático-reflexivo, Zeichner (1993) mostra como essa dimensão pode ajudar na melhoria dos cursos de

formação inicial de professores(as). Para o autor, a qualidade do ensino deve começar pela própria reflexão dos(as) professores(as) sobre suas ações. Ele ressalta que não podemos alcançar avanços significativos simplesmente repetindo os saberes e ideias de outros(as), sejam eles(elas) especialistas, técnicos(as) educacionais governamentais ou outros(as) professores.

O autor defende que a prática da reflexão crítica deve ser um estímulo constante na vida dos(as) professores(as), indo além da formação inicial e tornando-se um compromisso assumido por eles(elas) durante toda a vida profissional. Pautado em Dewey, Zeichner (1993) elenca três atitudes do(a) professor(a) reflexivo(as), as quais se encontram vinculadas entre si, são elas: abertura do espírito, responsabilidade e a sinceridade.

No primeiro caso, a abertura do espírito, consiste, segundo o autor, em estar aberto a ouvir opiniões, atentar para as diferentes opiniões sobre uma dada informação e admitir possíveis equívocos. Segundo ele, professores(as) reflexivos(as) não se conformam com aquilo que é considerado natural e não aceitam o ponto de vista dominante numa dada situação, mas questionam seu próprio papel na sala de aula.

Em relação à segunda, a responsabilidade, Zeichner (1993) se refere à análise atenta das consequências das ações. Para o autor, mais do que resultados imediatos, os(as) professores(as) que têm responsabilidade questionam-se sobre os efeitos de seu ensino e a que interesses atende. O citado autor pontua ainda a importância de levar em consideração os desdobramentos do que se ensina para a formação da autoimagem dos(as) estudantes, para o desenvolvimento intelectual e a forma como irão construir concepções e posicionamentos políticos e sociais.

Preocupa-se ainda, diz ele, com os resultados inesperados do ensino, pois mesmo em boas condições podem-se ter consequências inesperadas. Quanto à sinceridade, o autor afirma que essa dimensão inclui as duas reflexões anteriores e a compreensão de que o(a) docente tem de ser comprometido com a própria aprendizagem.

Em conformidade com esse mesmo pensamento, numa perspectiva dialógica a prática docente, reconhece a pluralidade de ideologias, princípios, conceitos, visões de ensino que o ambiente social carrega e por isso mesmo nem sempre coincide com o(a) que o(a) professor pensa.

No entanto, os(as) professores não podem induzir os(as) estudantes a pensarem como eles e muito menos temer que tentem dominá-los(as). O respeito às ideias propostas pelo(a) professor(a) advém justamente do respeito que os(as) professores(as) têm pelas ideias que os(as) estudantes trazem. Do mesmo modo, é a coerência entre as ações tomadas e as

concepções defendidas pelo professor que contribui para estreitar as relações entre docentes e discentes, favorecendo o respeito da turma.

Portanto, é fundamental mostrar-se aberto(a) à realidade, assumindo com clareza as percepções políticas e sociais que são defendidas. Quanto mais se lida com os fatos de forma objetiva, mais se ganha em termos subjetivos. Ou seja, o exercício (responsável) de se colocar diante da turma, mesmo frente a temas complexos, amplia a segurança que os(as) professores(as) vão tendo com a prática. Segurança, que por outro lado, fortalece a coragem de opinar sobre os problemas da realidade.

Esses pontos de vista são ilustrados nos trechos do pensamento de Freire (2003, p. 69) a seguir:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade. Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”.

Os interesses dominantes buscam utilizar a educação como uma prática que limita o pensamento crítico e obscurece as verdades sociais, instalando uma cultura de silenciamento e submissão dos(as) estudantes diante da palavra do(a) professor(a). Por isso, a opção pelo diálogo, pela problematização é meio de provocar as pessoas a se encontrarem como sujeitos em relação ao mundo circundante, entendendo como a própria identidade e perspectivas são moldadas por fatores externos e internos.

Ao participar do diálogo aberto e inclusivo, as pessoas são capazes de compreender as múltiplas perspectivas e significados que se têm de questões como mundo, humanidade, cultura, natureza... e o papel ativo que podem desempenhar no mundo.

Estamos convencidos de que, para homens de tal forma “aderidos” à natureza e à figura do opressor, é indispensável que se percebam como homens proibidos de estar sendo. A “cultura do silêncio”, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vem realizando sua experiência de “quase-coisas”, necessariamente os constitui desta forma. Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, dialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento

com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como Pedro, Antônio, com Josefa, com toda a significação profunda que tem esta descoberta. No fundo, ela implica numa percepção distinta da significação dos signos. Mundo, homens, cultura, árvore, trabalho, animal, vão assumindo a significação verdadeira que não tinham. Reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade, para eles antes algo misterioso, e transformadores por meio de seu trabalho criador (Freire, 2009, p. 108-109).

Num outro enfoque, a formação constitui-se um processo de aprendizagem que ocorre em diferentes espaços e tempo da vida dos(as) docentes e se estende ao longo da vida (Freire, 2003, 2007; Gatti *et al.*, 2011; Gatti *et al.*, 2019; Imbernón, 2011; Cunha, 2013, Diniz-Pereira, 2015). Há a compreensão que a formação de professores(as) se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do(a) professor(a) até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional (Cunha, 2013, p. 612).

Para Moita (2007), a formação não se restringe à atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços precisos, mas se amplia como construção vital de si mesmo, em que é fundamental a relação com situações e conhecimentos em que os sujeitos se sintam pertinentes.

Portanto, a formação é segundo ela, um processo que não se produz no vazio, mas por meio de inúmeras trocas, experiências, interações sociais. A história de vida de cada pessoa é permeada por concepções, valores, um arcabouço de vivências, superações e inconclusões. E que à medida que conhecemos o modo como cada pessoa participa de seus contextos, transforma-se num significativo espaço de formação para os pares e de autoformação.

No que se refere à formação inicial, Gatti, Barreto e André (2011) afirmam ser ela o momento em que se criam as bases sobre as quais professores(as) irão exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens, como também obter os fundamentos para a sua profissionalização.

De maneira semelhante, Imbernón (2011) argumenta que a formação é o primeiro espaço da socialização profissional, onde se desenvolvem os princípios e regras fundamentais para a profissão. No entanto é importante estar atento(a), diz o autor, para que ela não se traduza em modelos prontos e conteudistas, servindo unicamente para adaptação dos profissionais às normas sociais e econômicas vigentes.

Nessa direção, a formação para o magistério busca fomentar o compromisso dos(as) educandos(as) com a responsabilidade social que carregam na formação das novas gerações,

diante do contexto complexo e das aflições do mundo contemporâneo, provocando-os(as) a observá-lo de forma problematizadora, eticamente cuidadosa e crítica.

Para Aguiar e Scheibe (2010, p. 80),

A formação dos profissionais para atuar na educação básica, não temos dúvida, deve ser entendida na sua perspectiva social, política e de competência técnica, razões para que seja alçada ao nível de política pública, como um direito. Juntamente com a carreira, jornada de trabalho e remuneração justa, a formação é indispensável à valorização profissional.

A formação é, por assim dizer, uma dimensão do processo mais amplo de desenvolvimento profissional docente, por outro lado, ela pode ser fator fundamental para fomentar nos(as) futuros(as) docentes a consciência desse desenvolvimento, levando em conta as condições de trabalho que podem favorecer ou não o avanço na carreira (Imbernón, 2011).

Para Imbernón (2011), a formação docente, como lugar que abre reflexões sobre as ambiguidades e injustiças que a profissão atravessa, toma o desenvolvimento profissional como ação global e sistemática que ajude os(as) docentes a transformarem suas práticas, concepções, condições de trabalho, de dignidade profissional e aprimoramento dos conhecimentos profissionais.

A formação inicial docente é também o momento de criar os fundamentos da identidade profissional. É a partir dessa identidade que nos conceituamos e desejamos que nos conceituem. Ela recebe influência do modo como cada pessoa se constitui e do contexto onde vivem, por isso ela é plural, mas não obedece a prescrições, todavia espera-se que os(as) professores(as) ajam de forma profissional, sem perder de vista as singularidades de suas atitudes e concepções de conhecimento (Marcelo, 2013).

Vale ressaltar que o fortalecimento da identidade profissional docente requer clareza sobre a maneira como a ocupação é percebida e seu impacto nas relações sociais e sua posição dentro da estrutura social. As transformações da sociedade impõem, na maioria das vezes, revisão de concepções e práticas ou, por outro lado, a reafirmação de práticas já instituídas que permanecem legítimas.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir das significações sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus

valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 1997, p. 3).

Nesse sentido, faz-se fundamental a defesa de que todo(a) profissional da educação seja também um(a) educador(a) (Anfope, 1996), ou seja, a ideia de que mesmo não exercendo a docência, os(as) profissionais envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem têm implicações na formação socioemocional, ética e cidadã dos(as) estudantes, podendo colaborar para a inclusão e melhoria da qualidade da educação, como também reafirmar exclusões.

Atentar, na formação inicial de professores, para o debate sobre a identidade profissional docente requer a compreensão de que o status social, a renda, a qualidade da formação e o mercado de trabalho interferem na profissão, na representação social da categoria.

A ausência de clareza e coerência na própria legislação do campo educacional vem se prologando há anos e traz questionamentos que se mantêm, sobretudo, nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que formam os profissionais para a Educação Básica.

Lima (2003, p. 36), ao tratar sobre essa questão, registra:

A formação inicial é caracterizada pela formação acadêmico-formal, cujo contexto de ocorrência é a universidade (as faculdades, os institutos também), nos cursos de graduação. Compreende a formação específica do/a futuro/a professor/a, configurando-se como o momento em que o/a aluno/a se beneficia não só de conhecimentos no campo geral, mas especialmente de conhecimentos pedagógicos e das disciplinas necessárias à formação profissional.

O curso de Licenciatura não deve se constituir como espaço onde atuam especialistas voltados a transmitir, de forma expositiva, conceitos convencionais de uma determinada área do conhecimento, enquanto os(as) estudantes a assistem passivamente. Para Freire e Shor (2008), essa proposta de ensino termina por configurar as atividades educativas em algo maçante, rotineiro. Os autores compreendem que os(as) docentes têm tão poucas oportunidades de vivenciarem bons debates na sala de aula, que evitam colocar à prova suas próprias habilidades como mediadores do diálogo em suas turmas, o que acaba por endossar a desmotivação e o comportamento conformista, em detrimento da promoção do pensamento crítico.

Essa discussão pode ser vista no trecho do livro *Medo e Ousadia*, produzido por Freire e Shor:

Procurei contestar o pensamento rotineiro como um convite para que os estudantes começassem sua própria contestação. Porém, um problema sobre que devemos falar, quanto à aula expositiva, é o fato de os professores a considerarem como a forma profissional correta de ensinar. Ela lhes é apresentada, durante sua formação profissional, como a pedagogia do profissional, do expert. Os professores assistem a tão poucas boas discussões em classe, que evitam testar suas próprias habilidades como líderes de discussões. Eles ouvem poucos palestrantes estimuladores e críticos [...]. Quando se opta pelo formato da discussão libertadora, ou quando se decide dar aulas expositivas que contestem a ideologia existente, está-se nadando contra a corrente, revelando o que a cultura mantém oculto (Freire; Shor, 2008, p. 33).

Encontra-se em pauta, na discussão dos autores citados, a dialética da formação tradicional e da formação libertadora. A primeira, pautada numa ideia de educação em que os professores e seus conhecimentos são centrais no processo de aprendizagem e os(as) estudantes têm uma margem reduzida de autonomia para questionar, analisar e participar da dinâmica educativa. A segunda valoriza a aprendizagem centrada em situações reais e concretas da realidade dos sujeitos, de suas comunidades e do mundo. A participação criativa dos(as) educandos(as) é fundamental.

Isso nos diz por que a formação de professores(as) não é uma concepção aleatória, já que, subjacentes a ela, dão-se concepções de sujeito e educação que os(as) formadores(as) sustentam. Para Cunha (2013), a formação que não responde a perguntas como, “formação para quê?” “com que sentido?” enfrenta o perigo de simplificar o conceito, como se não fosse mediado por interesses e interpretações diversas.

Na perspectiva libertadora, a formação busca preparar sujeitos éticos, que reconhecem os dilemas e conflitos sociais, fazem escolhas e buscam a transformação. Nessa proposta, o(a) professor(a) é considerado(a):

Agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (Imbernón, 2000, p. 21).

Corroborando o pensamento de Imbernón (2000), Nóvoa (1995) defende uma proposta de formação que estimule a preparação de professores(as) comprometidos(as) com o próprio desenvolvimento profissional e empenhados(as) na luta pela participação ativa na implementação das políticas educativas.

Para Imbernón (2000), a formação de professores(as) é um lugar em que não apenas se formam docentes, mas produz-se uma profissão. É por meio de um trabalho em que há espaço para a reflexividade crítica sobre a dimensão pessoal, profissional e organizacional como faces indissociáveis da docência, que se compreende a profissão em sua inteireza.

O desenvolvimento da dimensão pessoal se realiza por via da problematização de valores e atitudes, cuja finalidade é de (re)construção permanente da identidade pessoal dos(as) docentes. Do ponto de vista profissional, a docência se desenvolve por ações coletivas, engajamento e pelo exercício da pesquisa. No âmbito organizacional, a escola é tomada como espaço de distribuição do conhecimento.

2.1 De que formação estamos tratando?

Como já expusemos anteriormente, adotamos a perspectiva crítico-transformadora de formação, em consonância com as proposições de Freire (2007), aquela vinculada ao “compromisso do(a) profissional com a sociedade”.

Essa perspectiva do professor alinha-se com a concepção de que ele não é apenas um executor de tarefas, mas sim alguém que possui saberes, reflete sobre sua prática, toma decisões embasadas e desempenha um papel fundamental no avanço contínuo da profissão docente. Nessa mesma via, Guimarães (2015, p. 51-52) afirma que

entender o/a professor/a como sujeito de saberes é entendê-lo/a como profissional, com formação específica e especializada, que articula conhecimentos profissionais e as práticas cotidianas, que avalia os contextos específicos, que escolhe o quê, como e por que atuar de uma determinada maneira.

Ou seja, há um conjunto de saberes e habilidades que o(a) capacitam a exercer sua profissão de forma reflexiva e responsável. A esse conjunto de saberes constituídos pelos(as) professores(as), Tardif (2008, p. 36) diz ser um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Portanto, a formação inicial de professores ainda que se constitua como primeiro ambiente onde as habilidades específicas da docência são desenvolvidas, transformando alguém em professor(a), não é o contexto exclusivo dos saberes docentes. Segundo Tardif (2002), as experiências de vida, as vivências escolares, os programas e livros didáticos, além de outras formações realizadas pelos(as) docentes(as) constituem-se um conjunto de conhecimentos que molda a prática educativa.

Freire (2009, p. 110) considera que uma abordagem crítica e rigorosa da prática educativa requer não apenas considerar um aspecto relacionado a ela, mas compreendê-la em sua totalidade, levando em conta todos os elementos que dela fazem parte.

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas.

Esse posicionamento é contrário à ideia das formações rápidas, focadas na obtenção de certificações, e que privilegiam a superficialidade e a simplificação no ensino. Opõe-se também a propostas de formação que buscam padronizar e controlar o que é ensinado, prejudicar a integração entre os conhecimentos, o aprofundamento crítico e a relevância da pesquisa.

Com a compreensão de que a ação pedagógica não pode ser simplificada ou se tornar um meio de cumprir formalidades, Freire (2009) critica os cursos de formação de professores(as) que promovem a preparação do(a) educador(a) de forma negligente, como um negócio lucrativo. Para ele, lidar com a educação é lidar com pessoas em processo de formação, o que requer responsabilidade, preparo científico, comprometimento e seriedade por parte dos(as) educadores(as).

É possível até que alguns dos cursos de formação do magistério venham sendo irresponsavelmente meros “caça-níqueis”. Isto é possível, mas não significa que a prática educativa deva ser uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação. A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (Freire, 2009, p. 32).

Essa afirmação diz da importância da formação inicial de professores(as) de sedimentar um aporte teórico próprio do campo educativo e obter clareza sobre a responsabilidade da função docente, suas exigências e finalidades. Evidencia a necessidade de rever concepções e superar estereótipos acerca da profissão, construindo uma identidade profissional consistente do ponto de vista político e pedagógico.

Conforme Pimenta (2002), os(as) estudantes que ingressam na formação inicial já possuem algumas ideias preconcebidas sobre o significado de ser professor(a) (os saberes da experiência), incluindo quais professores(as) consideraram bons e que contribuíram para a sua formação. Segundo essa autora, muitos reconhecem as visões nem sempre positivas da sociedade sobre a profissão e a falta de valorização associada a ela. Ela diz ainda que alguns já exercem a função de docente, mas não se reconhecem como professores(as), não assumindo o papel, pois ainda enxergam o(a) professor(a) e a escola da perspectiva de quem é estudante.

A esse propósito, Pimenta (2002, p. 7) considera:

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o quê, os saberes da experiência não bastam.

Isso implica os sujeitos se assumirem como parte integrante de um contexto social e histórico, capazes de pensar, comunicar e agir efetivamente em prol dos avanços necessários na educação do País. Isso inclui a melhoria da qualidade do ensino e o aprofundamento da luta por melhores condições profissionais. A esse respeito, temos as palavras de Paulo Freire:

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (Freire, 2003, p. 42).

De acordo com Pimenta (2002) e Tardif (2002), é a partir da integração dos diferentes tipos de saberes que os(as) docentes poderão compreender melhor o que fazem e articular outras maneiras de fazer e conceber o ensino. Saberes compreendidos aqui como “conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos professores, ou seja, o que muitas vezes é denominado de saber, saber-fazer e saber ser” (Tardif, 2011, p. 60).

Na síntese produzida por Guimarães (2015, p. 42),

O saber docente é aquele conhecimento resultante da ação que o/a professor/a constrói entre os conhecimentos da formação, as teorias de diversos campos (como da Psicologia, Sociologia, História, Filosofia, entre outros), com a efetivação da profissão e suas condições reais. A este saber são atribuídas características que tecem sua natureza enquanto saber profissional, e que destacam o/a professor/a como este sujeito de saberes, ou seja, como sujeito do conhecimento.

Vê-se assim que o saber docente se desenvolve a partir da prática reflexiva e diz da capacidade do(a) professor(a) de articular teoria e prática, de adaptar seu conhecimento às

necessidades e características dos estudantes e de refletir criticamente sobre sua própria prática.

É nesse sentido que Paulo Freire destaca, dentre os saberes fundamentais para a prática educativa democrática, a necessidade de superar a ideia de que o conhecimento deve ser simplesmente transferido. Para ele, os conhecimentos não existem de forma isolada, mas são parte integrante da história, da política, da experiência humana, da própria origem do conhecimento. Mais do que apenas compreender esses aspectos, é fundamental vivenciar na prática essa compreensão articulada do saber.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 2009, p. 25).

Professores(as) e estudantes agindo em coerência significa que estão alinhando suas ações e seus discursos com seus valores, princípios e objetivos educacionais. De acordo com Pintor e Valones (2022, p. 326), “Quando professores/as e alunos/as procuram agir com coerência percebem, entendem e dialogam sobre a educação como uma das formas mais consistentes e responsáveis de intervir na sociedade, no mundo”.

Tardif e Raymond (2000) acrescentam ao debate o caráter temporal dos saberes docentes. Segundo eles, as experiências marcantes que ocorrem ao longo do tempo, desde a infância até a vida adulta, têm um impacto significativo na construção da identidade profissional de um(a) professor(a).

Essas experiências, sejam positivas ou negativas, estão presentes nas crenças, nos valores e nas práticas do(a) educador(a) e ganham importância como objeto de análise nos cursos de formação inicial, pois auxiliam os(as) professores(as) a compreenderem melhor como suas visões prévias interferem no modo como pensam acerca da profissão.

Os conhecimentos adquiridos pelos(as) professores(as) em sua prática e nas vivências sociais estão relacionados a seus contextos e culturas. Embora válidos, nem sempre refletem a complexidade e a solidez que a profissão requer em termos de conhecimento e preparação. Portanto, é essencial que os cursos de formação ajudem os(as) estudantes a questionarem e ampliarem esses saberes iniciais, promovendo uma reflexão crítica e uma abordagem mais abrangente da profissão.

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigurosidade metódica que caracteriza a curiosidade

epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura [...], indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (Freire, 2003, p. 21).

Esse processo concretiza-se na relação docente-discente contrária à objetificação de qualquer uma das partes. Ambos são agentes ativos no processo educativo, marcando, aprendendo e influenciando-se mutuamente.

Esse entendimento delineia outro aspecto do saber docente apontado por Freire (2006, p. 13), o de que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Aproximando-se desse pensamento, Tardif (2011) pondera que o trabalho docente é descrito como uma atividade singular que envolve o ser humano e toda sua subjetividade. Ou seja,

[...] um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites (Tardif, 2011, p. 111).

Isso pressupõe que os(as) docentes são agentes que se envolvem emocional e pessoalmente no processo educacional e que o trabalho docente é uma atividade que requer a totalidade do ser humano, com sua história, crenças, personalidade e recursos.

O dado do humano que a profissão carrega diz de uma profissão que demanda o manejo de diversos desafios na sala de aula, incluindo a diversidade dos(as) estudantes e problemas específicos, o que vai exigir uma postura cuidadosa por parte dos(as) educadores(as).

Para fazer frente a esse contexto, faz-se necessário que o(a) educador(a) adote princípios éticos que visem à justiça social, praticando uma escuta ativa que valorize a compreensão das necessidades e perspectivas dos(as) estudantes. Ele(ela) deve rejeitar qualquer forma de desrespeito ao(à) outro(a) e a suas diferenças, comprometer-se com uma análise crítica que supere a visão ingênua do mundo e promover uma construção de conhecimento rigorosa, que estimule a pesquisa e a reflexão. Esses princípios estão entre os saberes imprescindíveis à prática educativa inspirada na perspectiva freireana.

Em consonância com essa perspectiva, Guimarães (2015) afirma que o saber docente está enraizado em um ambiente institucional que reflete sua intencionalidade social e

demanda uma constante sensibilidade para lidar com situações de natureza também social. Nos termos da autora,

a natureza relacional do saber docente se materializa no exercício da profissão, através da relação que o/a professor/a realiza com aquele/a com quem desenvolve sua principal atividade – o/a estudante –, com seus pares e no seu contexto profissional. Portanto, se situa em um contexto institucional que informa de sua intencionalidade social e lida constantemente com situações também sociais. Além disso, afirma a condição do/a o/a professor/a como sujeito de saberes e que produz saberes, com uma prática subsidiada teoricamente (Guimarães, 2015, p. 44).

Assim sendo, a formação inicial dos(as) professores(as) exige que eles(elas) adquiram e integrem uma variedade de conhecimentos essenciais para uma compreensão profunda sobre a produção e o modo como é ensinado, assim como os fatores que o influenciam.

Além disso, enfatiza-se a responsabilidade dos cursos de Licenciatura e seus currículos na garantia da qualidade da formação oferecida. Nesse sentido o próximo capítulo destaca as contribuições de Paulo Freire para o currículo e a prática pedagógica referenciados por uma perspectiva emancipatória.

3 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADOS PELA TEORIA PEDAGÓGICA FREIREANA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS)

O currículo delinea os percursos institucionais e indica os fundamentos de suas opções nos processos educativos que serão efetivados na práxis pedagógica. Inclui-se aí o perfil dos sujeitos que objetiva formar e a proposta de educação que defende a partir de determinados conteúdos (recortes culturais).

Constitui-se, portanto, nos documentos oficiais, organizados por diretrizes curriculares que orientam o processo de ensino e aprendizagem nas instituições educativas; incluem-se aí os sistemas de ensino e as escolas nas etapas e modalidades da Educação Básica. O currículo indica também as disciplinas/áreas que devem ser trabalhadas nesse nível de ensino, além de definir as finalidades educacionais (Santos; Diniz-Pereira, 2016).

Em sua composição, o currículo emerge sempre de um processo de seleção e recorte de conhecimentos específicos, escolhidos de um conjunto mais vasto de saberes disponíveis. Essa seleção determina o conteúdo que será incorporado ao currículo (Silva, 2007), o que significa dizer que as culturas são submetidas a processos de escolha e reinterpretção.

Compartilhando esse entendimento, Santos (2016) afirma que essas escolhas são feitas considerando os objetivos das políticas educacionais, os planos da instituição e as necessidades do contexto em questão. Elas também refletem o propósito subjacente do modelo de sociedade adotado. Nesse sentido, o currículo “[...] diz dos conteúdos disciplinares e interdisciplinares, das práticas cotidianas, das diferenças culturais trazidas pelas e pelos estudantes, professoras, professores, pela comunidade” (Santos, 2016, p. 86).

A visão que o currículo apresenta de educação e conhecimento reflete os fundamentos que o sustentam. Numa abordagem tradicional, os desafios e condicionantes do processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes são subestimados, enquanto os conteúdos, apresentados de maneira fragmentada, não favorecem a criatividade dos sujeitos nem a visão contextual dos objetos de estudo (Freire, 2009). Nesse sentido, o foco principal da educação concentra-se em atender os resultados esperados, demandando dos(as) estudantes uma resposta condizente com tais expectativas.

Nessa proposta curricular, também denominada por Freire (2003) como educação bancária, a dinâmica do ensino e aprendizagem torna-se um ato unilateral, antidialógico, que concorre para a subalternização dos(as) estudantes ao modelo socioeconômico vigente, contribuindo para a manutenção das desigualdades. Nas palavras do autor,

[...] os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo (Freire, 2009, p. 38).

Compreender como funciona a educação bancária - ainda presente em muitas de nossas instituições educacionais -, pode nos servir de referência para traduzir currículos, ações pedagógicas que funcionam

[...] como acúmulo de ações pontuais nas quais são transmitidos conhecimentos ou técnicas que, supostamente garantem a atualização da profissão docente mediante práticas formativas que procuram nos acomodar e adaptar nossas ações a decisões verticalizadas (Costa; Lima; Soares, 2022, p. 193).

Paulo Freire, um dos principais críticos desse modelo, especialmente a partir do final dos anos 1950, não apenas apontou suas limitações, mas também propôs alternativas para uma educação libertadora. Sua abordagem influenciou de forma significativa o campo do currículo, fomentando uma perspectiva crítico-emancipatória (Santiago, 2006).

A abordagem educacional delineada por Freire (2003) parte da preocupação com a dignidade da pessoa humana, a vivência justa e o reconhecimento do ser humano como ser de direito, de conhecimento e de possibilidades. Ele atribui ao exercício dialógico com os sujeitos na construção do conhecimento, um meio de permitir a expressão de suas próprias experiências e perspectivas, colocando-as a serviço de uma formação pertinente para a vida deles, sem, contudo, limitar-se a elas. Mas, ao reconhecer que essas vivências refletem os contextos sociais dos(as) estudantes, pontua também o caráter inacabado que possuem:

Um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras. Essa proposta é muito profunda porque a participação do aluno não deve ser entendida de forma simplista. O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão de classe à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento ao outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando (Freire, 2006, p. 83).

Nesse processo interativo, vão sendo construídas as possibilidades de emancipação humana, resultante da análise e contraposição das relações entre os sujeitos e a realidade. Análise em que os fatos vão sendo aflorados, explicitados por meio processo de conscientização crítica sobre os aspectos socioculturais que impedem uma existência liberta e nos mantêm espectadores das circunstâncias ou das vontades externas.

Nesse movimento crítico-dialético “Educador e educandos [...] cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (Freire, 2009, p. 36).

Assim, o currículo representa interação entre diferentes visões de mundo, exercício dialógico que valoriza o respeito à expressão do outro! É um aprimoramento permanente de nossas sensibilidades! É ressignificação de conhecimentos e reconhecimento do seu teor plural e diverso! É uma opção pelos grupos sociais mais vulneráveis! Exige respeito e responsabilidade com a profissão. É luta política pela educação pública; é teoria e prática. A partir de Freire, Cardozo, Mello e Gonçalves (2022, p. 350) reforçam que o currículo

tem como finalidade “educar para a liberdade”, no sentido de uma construção permanente de se humanizar no ato educativo, considerando os princípios da unidade na diversidade, compromisso político e social dos profissionais da educação, postura ética e amorosa no ensino, numa perspectiva interdisciplinar (temas geradores), com a participação dos movimentos sociais e setores públicos para a interação de saberes populares e científicos.

Com esse entendimento amplo, o pensamento freireano constituiu-se uma das bases para o campo do currículo, influenciando autores que se ancoraram na Teoria Crítica do Currículo, como Michel Apple, Henry Giroux, McLaren, Saul, Moreira, Silva e Santiago, os quais buscaram reposicionar o currículo. Passou-se a vê-lo não mais como uma sequência fixa de conhecimentos, enfoque técnico prevalente até então, para ser encarado como um espaço ativo, onde a cultura é criada, conformada e constantemente recriada, exercendo influência na construção das dinâmicas de poder na sociedade.

Nesse debate, como já afirmamos anteriormente, assume-se que não há neutralidade no currículo, pois se constitui num espaço permeado por uma pluralidade de interesses, em que os diferentes sujeitos do processo educativo colaboram na produção cultural.

Reconhecendo essa não neutralidade, Apple (2005) denunciou que o propósito das escolas é legitimar a distribuição existente de poder econômico e cultural por meio do currículo, sendo essa legitimidade uma das razões para a atuação das instituições educacionais em conformidade com as estruturas vigentes.

[...] é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas

das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente (Apple, 2005, p. 45).

A força ideológica inserida em nossas instituições de ensino nem sempre são visualizadas por professores e gestores que, imersos no cotidiano do trabalho, acabam reproduzindo em suas ações educativas, concepções, valores, preconceitos que se alimentam de tendências autoritárias e excludentes.

Os referenciais freireanos, ao defenderem uma concepção educativa pautada no diálogo, na tomada de decisão e no posicionamento político, buscam problematizar as práticas curriculares, metodologias, atitudes e materiais de ensino, exigindo coerência com um projeto social centrado no bem comum.

Desse modo, a formação inicial, sob o enfoque crítico-emancipatório, ainda que não seja uma garantia de mudanças, representa um dos caminhos para ampliar as possibilidades de resistir a lógicas ainda insistentes na padronização e no controle do trabalho docente.

Reforçando essa compreensão, Carvalho, Silva e Santos (2021, p. 4) afirmam que

o professor é o sujeito da aprendizagem, é aquele que vislumbrará a formação do aluno em seus múltiplos aspectos, assim, necessita que o seu processo de formação inicial se constitua aportado em pressupostos teóricos e epistemológicos, que visem à transformação social de todos, rompendo com as ideologias políticas neoliberais e capitalistas que insistem em controlar, medir e limitar o que deve ser ensinado e o que precisa ser aprendido.

O currículo, como expressão concreta de como a educação é planejada e organizada, reflete não só o que é ensinado, mas também os valores e as expectativas em relação à formação dos indivíduos. Desse modo, ele se torna um campo de embate, um terreno onde diferentes grupos sociais disputam sobre o que deve ser incluído ou excluído, de acordo com suas próprias visões, valores e interesses específicos. Para Santiago (2006), essa perspectiva curricular, onde se corporificam o projeto de educação e o de ser humano, intencionados, possibilita evidenciar as correlações de forças que acontecem em todos os níveis e modalidades de ensino e de formação acadêmica. Analisar e interpretar as tensões e contraposições subjacentes ao currículo a partir de princípios pedagógicos críticos e visão política podem colaborar para que a nossa atuação nos contextos de ensino seja efetiva, ajudando na superação dos obstáculos enfrentados na Educação Básica.

Reconhecendo a relevância dos elementos da pedagogia freireana para a orientação curricular e a prática pedagógica, Santiago (2006, p. 86) considera que

A abordagem freireana como sustentação teórica para o currículo e a prática pedagógica [...] ganha significado como um processo de discussão, de tomada de decisão, assim como definição política e prática pedagógica. Nessa perspectiva, a ética da solidariedade, a responsabilidade política e o compromisso social com a humanização dos sujeitos realizam-se como práxis política e pedagógica.

Sublinhar a importância de currículos que estejam em sintonia com princípios e práticas comprometidas com a responsabilidade política e o compromisso social com a humanização dos sujeitos aponta a união de forças voltadas para a qualificação da Educação Básica e, por conseguinte, a qualificação dos cursos que formam professores(as).

Essa perspectiva ganha respaldo na reflexão de Giroux, quando argumenta que:

[...] os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico (Giroux, 1997, p. 52).

Esses programas terminam por não evidenciar uma compreensão clara das inter-relações entre os diferentes elementos do conhecimento, da configuração das ciências e das dinâmicas de poder presentes na sociedade. Como consequência, aumenta a dificuldade em reconhecer as instituições educacionais como espaços políticos constituídos por narrativas que privilegiam determinados tipos de saberes, classe e cultura, o que contribui para a reprodução de desigualdades e assimetrias de poder.

Dentro dessa lógica, formar docentes a partir do currículo crítico emancipatório

Exige viver a dialética entre a teoria e a prática, possibilitando transformar a prática pedagógica. No tensionamento desses elementos, as teorias se tornam realidade prática, gestando um conhecimento significativo para educadores e educandos, com potencial para que se alcance novos patamares de qualidade social na educação (Saul; Saul, 2018, p. 1154).

Nessa perspectiva, não se trata de considerar a teoria como algo sem base objetiva e desconectada da prática. Da mesma forma, não se trata da prática que rejeita qualquer forma de pensamento reflexivo, agindo como se não houvesse mais nada a ser feito, como se a realidade fosse imutável.

A unidade entre teoria e prática favorece a análise das situações limitantes da sala de aula, ajudando a apontar os possíveis problemas que os originam e as alternativas para solucioná-los. Não significa, portanto, uma fórmula pré-estabelecida para direcionar a prática. O verdadeiro valor da teoria “[...] reside em sua capacidade de estabelecer possibilidades de

pensamento reflexivo por parte daqueles que a utilizam; no caso dos professores, torna-se inestimável como um instrumento de crítica e de compreensão” (Giroux, 1986, p. 38).

A construção curricular a partir da pedagogia freireana tem como um dos requisitos do processo a indicotômica relação entre teoria e prática, configurando-se como práxis autêntica. Práxis compreendida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 38).

A análise crítica sobre a prática auxilia a compreender o currículo como espaço de contradições e tensões, onde determinados conhecimentos e valores são excluídos, enquanto outros são considerados válidos e legítimos. O saber popular, oriundo das vivências cotidianas e enraizado nas tradições e experiências culturais, é muitas vezes desfavorecido ou subestimação no ambiente das instituições educacionais (Guedes, 2012).

Na afirmação de Arroyo (2017), isso ocorre devido à tendência das propostas educacionais nas escolas de rejeitar a legitimidade dos conhecimentos e das formas de pensamento próprias dos(as) estudantes populares.

Arroyo (2017) avalia que muitas políticas, orientações curriculares e materiais de ensino não abordam ou negligenciam as estruturas sociais e as dinâmicas de classe, raça e gênero que perpetuam a marginalização de trabalhadores(as), pessoas negras, mulheres, indígenas... relegando-os(as) a uma condição de cidadãos(ãs) de segunda classe, privados(as) do acesso ao conhecimento.

Freire (2003), por outro lado, afirma que a escola, ao valorizar determinados tipos de conhecimento (formais) e habilidades linguísticas, acaba dando maior vantagem às crianças das classes mais privilegiadas, que geralmente têm mais acesso a esses tipos de conhecimento desde cedo, muitas vezes por meio de ambientes familiares ou estruturas educacionais anteriores (Freire, 2003).

Em contrapartida, a validade e a importância dos conteúdos educacionais são intrinsecamente ligadas à aceitação social por parte daqueles que têm o poder de determinar sua relevância. O modelo dominante é o que muitas vezes se prolifera nas políticas, nos processos de formação docente e gestão, como nas dinâmicas específicas das salas de aula. Portanto, há o reconhecimento de que as instituições de ensino “são terrenos políticos e ideológicos a partir dos quais a cultura dominante ‘fabrica’ suas ‘certezas’ hegemônicas” (Giroux, 1997, p. 204).

No entanto é importante reconhecer que, tanto a vida social, quanto o currículo não são arenas exclusivas para a atuação dos poderes hegemônicos. Nesses contextos, há espaços

propícios para a atuação de forças contrárias, que buscam subverter a ordem estabelecida por meio das padronizações.

Nesse sentido, emergem dinâmicas sociais e educacionais que desafiam as normas preestabelecidas, destacando-se como expressões de resistência e pluralidade. Os(as) estudantes, ao enfrentarem a imposição de um currículo uniformizado, manifestam suas contestações de diversas maneiras. Eles(as) questionam os conteúdos ensinados, resistem à realização de certas tarefas e podem demonstrar desmotivação diante desses padrões impostos.

Conforme Freire e Shor (2008, p. 12), quando as instituições se mantêm fiéis ao currículo tradicional que não contribui para a plena integração do estudante, “[...] a reação dos(as) estudantes é recusar-se a trabalhar de acordo com o currículo oficial”.

Essa resistência evidencia a incompatibilidade entre a diversidade, curiosidade e propensão questionadora dos(as) estudantes e um sistema educacional padronizado, que busca impor um conjunto específico de valores culturais.

A análise de Santomé (2013) reforça essa ideia, ao apontar que a diversidade dos(as) estudantes atualmente não encontra espaço adequado nas instituições escolares, concebidas para impor um conjunto cultural uniforme.

A diversidade atual dos alunos não se encaixa nada bem nas instituições escolares pensadas para a uniformização e imposição de um cânone cultural que poucas pessoas costumam questionar, entre outras razões, porque nem mesmo esse tipo de debate é estimulado pelas autoridades da educação (Santomé, 2013, p. 213).

Portanto, a falta de representatividade de diferentes culturas e conhecimentos nas instituições educativas, mesmo que não seja percebida conscientemente, contribuiu para manter o *status quo* inalterado.

Pintor e Valones (2022, p. 2320) observam que

No currículo escolar (im)posto desde a Educação Básica à Universidade (...) são introduzidos conteúdos que desvelam a hegemonia de categorias referenciais dos padrões eurocêntricos sociais, econômicos e culturais, entre outros; salientando ou silenciando, quando é de seu interesse manter a subalternidade ou a alienação das classes populares. O que observamos, no entanto, é que tanto os/as professores/as como os/as alunos/as são reféns desses padrões; os/as professores/as porque, após inculcados/as por suas normas e modelos, repetem-nos em sua prática cotidiana; e os/as alunos/as porque os absorvem sem a devida capacidade para filtrá-los criticamente.

O currículo configurado na vida diária das instituições de ensino, permeada por relações de afeto, atitudes, práticas, posturas pedagógicas, requer uma estruturação coletiva

claramente definida, sempre vigilante às exigências da educação e da realidade social e cultural e aos seus desafios a serem superados (Souza, 2009). Essa compreensão exige um olhar mais atento e crítico na relação do currículo com a prática pedagógica.

3.1 Especificidade da prática pedagógica e do currículo a partir do pensamento pedagógico de João Francisco de Souza e Paulo Freire

O conceito de práxis está ligado à dimensão existencial e ontológica do homem, que, diante da apreensão da sua realidade, pode transformá-la de acordo com as suas intenções e, diante desta transformação, se reconhece como sujeito, fenômeno que engendra novas ações em movimento constante. De acordo com Souza (2009), o currículo configura-se um dispositivo orientador da prática pedagógica perpassado por visões/posições dos sujeitos (gestores(as), professores(as) e estudantes) acerca de conteúdos, dinâmicas pedagógicas, procedimentos, processos avaliativos, tendo em vista a formação humana dos sujeitos envolvidos nos diferentes grupos sociais.

Para o autor, a prática pedagógica constitui-se práxis, pois não é apenas a soma das práticas individuais, mas a compreensão de como essas práticas (de gestores, professores(as) e estudantes) se influenciam mutuamente e contribuem, mediadas pela ação do conhecimento para a efetividade do processo educativo, numa perspectiva de totalidade.

Numa tentativa de mostrar a complexidade da prática pedagógica e as especificidades do papel dos sujeitos (gestores(as), professores(as), estudantes) na construção de processo de ensino e aprendizagem, Souza (2009) diferencia a prática pedagógica da prática docente.

Sem desconsiderar a natureza pedagógica inerente à função docente, o autor destaca a prática pedagógica (ou práxis) como a totalidade institucional das ações (gestora, docente, discente). Essa totalidade, segundo o autor, pode ser examinada em sua completude ou em cada uma de suas dimensões (gestora, docente, discente e epistemológica). Neste estudo, optamos por focar na prática docente, assegurando, contudo, a percepção integral que confere solidez, coesão e singularidade a cada dimensão desse conceito.

A práxis é aqui entendida como ação humana que engloba simultaneamente o intencional, o intuitivo, o material e o espiritual. Esse conceito não se restringe a uma atividade puramente prática, mas é uma força que impulsiona a mudança, tanto no plano individual, quanto no coletivo, visando à efetiva transformação do mundo humano.

Nos termos de Vazques (2002, p. 70).

a práxis é entendida como uma atividade prática humana, a um só tempo subjetivo e objetivo, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na

transformação prática, efetiva, do mundo do homem; portanto, trata-se de apenas transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade.

No entendimento de Freire (2009), a práxis toma a realidade numa dimensão histórica e dinâmica, tendo o ser humano como um resultado dos acontecimentos dessa realidade, mas também como um agente produtor dela. Integram-se o saber científico e o popular, o conteúdo e suas dimensões dialéticas que nem sempre produzem os do cotidiano. A perspectiva dos conteúdos é reconhecida como um processo criativo, dialógico e dialético dos sujeitos em interação com o mundo e com os temas que o permeiam, considerando, tanto o conhecimento popular, quanto o científico, e valorizando a multiplicidade de saberes.

Segundo Freire (2009), a construção do currículo nas instituições educativas tem a responsabilidade de envolver os diversos atores educacionais - estudantes, pais, mães e comunidade em geral - em um processo participativo de construção do conhecimento e transformação social.

Cardozo, Mello e Gonçalves (2022, p. 350) reportam que

Freire (2005) situa a proposta curricular como possibilidade, numa perspectiva dialética e dialógica de construção, em forma de projeto. Este projeto não é imposto, mas flexível, dinâmico, de forma contínua e respeitosa em conjunto com seus pares.

De modo semelhante, a práxis pedagógica é tomada por Souza (2009) como um cenário e um momento de execução intencional e sistemática da educação.

Na interpretação de Leitão (2015, p. 21), referindo-se a Souza (2007):

a práxis pedagógica pode representar um espaço mais democrático de produção e desenvolvimento da cultura ao levar em consideração a diversidade de saberes, costumes e hábitos dos sujeitos envolvidos na prática educativa. Ele destaca que as pessoas, de um modo geral, apresentam diferentes processos de inconclusão e que conviver com essas diferenças faz parte dos desafios do trabalho educativo.

A práxis pedagógica, enquanto materialização de um currículo construído em colaboração entre os diversos grupos sociais envolvidos no processo educativo, revela a interação dinâmica entre eles. Nesse contexto, o currículo, ao ser considerado como um elemento integrante da práxis pedagógica, emerge como uma expressão intrínseca da própria práxis.

O currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e [...] práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em

relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações [...] e em seus efeitos [...] (Lima; Santos, 2007, p. 23).

Ao compreender as intenções do currículo e avaliar de maneira reflexiva seus impactos na aprendizagem dos(as) estudantes, os(as) educadores(as) podem tomar decisões embasadas, transformando suas práticas educacionais de maneira consistente.

Essa ação reflexiva em torno do currículo, quando tomada a partir de Freire (2009), tem no exercício da escuta (por meio do diálogo) a oportunidade de compreensão mais profunda das experiências, perspectivas e desafios que os(as) estudantes apresentam. Entretanto a escuta como um dos princípios do diálogo freireano não é um processo verticalizado, passivo ou de autoanulação, em que se escuta de forma subordinada à fala do interlocutor.

Trata-se de uma ação colaborativa em que quem fala e quem escuta se faz sujeito. Sujeito (da fala) que tem direito a se colocar, participar, decidir opinar. Sujeito (da escuta) que, respeitando o espaço de fala do outro, também tem direito de discordar, opor-se e posicionar-se.

Na prática dialógica, Freire ressalta que a atitude de escuta é tão importante quanto a fala, pois o sujeito que escuta sabe que o que tem a dizer tem valor semelhante à fala dos outros. Desse modo, o saber escutar refere-se não apenas a silenciar para dar a vez à fala do outro, mas também a estar na posição de disponibilidade, de abertura às diferenças. Isso não se assemelha à aceitação incondicional, a tudo o que o outro pensa e diz, mas é o exercício da escuta sem preconceitos, que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente (Menezes; Santiago, 2010, p. 52).

Elaborar e implementar currículo inspirado nessa concepção de escuta, implica, principalmente, assegurar que os(as) estudantes provenientes de classes populares não apenas expressem suas opiniões sobre os temas abordados, mas também participem de maneira autêntica. Isso envolve tomar posições, discordar, reestruturar e assumir um papel político ativo, integrando-se efetivamente ao processo educacional.

De acordo com Freire (2001, p. 75), a participação

[...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho para a realização democrática da cidade.

No contexto da participação dinâmica e inclusiva das classes populares na elaboração do currículo, atende-se ao verdadeiro propósito da escola, que é o de formar cidadãos informados, críticos e participativos, capacitados a enfrentar os desafios sociais que influenciam a preservação da dignidade na sobrevivência humana. Silva Filho (2014, p. 84) reforça esse entendimento, afirmando que

Este é o principal sentido da escola, possibilitar que as crianças possam falar e ser ouvidas, que as crianças possam ter voz. Geralmente as práticas curriculares levam em conta apenas a voz do opressor, a voz daquele que detém o conhecimento empacotado, o conhecimento enlatado desejando que todos aprendam desta ou daquela forma. Paulo Freire orienta que no processo curricular todos são responsáveis, todos são cúmplices, todos são protagonistas.

Desse modo, o currículo, como proposta e vivência, confronta-se com projetos dominantes alinhados com as exigências econômicas do mercado e assume uma perspectiva comprometida com a liberdade.

O currículo para a liberdade se caracteriza como um projeto contra-hegemônico em que mulheres e homens, em permanente humanizar-se na ação-reflexão-ação frente ao mundo, criam estratégias para o enfrentamento dos desafios vivos na escola, na comunidade e na vida (Cardozo; Mello; Gonçalves, 2022, p. 350).

Como expressão viva da cultura e da diversidade dos sujeitos envolvidos no coletivo educacional, o currículo contribui para a expansão dos conteúdos pedagógicos (Santos, 2016). Esses conteúdos, conforme definidos por Souza (2009), englobam aspectos educacionais, instrumentais e operativos, interagindo de maneira integrada na concretização da prática pedagógica.

A prática pedagógica, eivada pelo pensamento freireano nos cursos de Pedagogia, visa colocar como objeto de discussão a relação dos sujeitos com o contexto histórico, econômico e cultural em que vivem, evidenciando contradições e possibilidades (conteúdos educacionais). Afinal, diz Freire:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne; mas, neste caso, se as suporta com resignação, se busca conciliá-las mais com práticas de submissão do que de luta. A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (Freire, 1979, p. 22).

A prática pedagógica serve, assim, como denúncia e anúncio. Como denúncia, evidencia de que maneira esses conteúdos interferem na vida dos(as) futuros(as) professores(as) e gestores(as), materializando-se em suas concepções, visões de mundo, valores e práticas sociais. Como anúncio, coopera para a construção de uma outra realidade ao estimular um agir pedagógico que auxilie os sujeitos a transcenderem o olhar ingênuo sobre o mundo. A prática pedagógica conduz os(as) atores(as) do processo educativo a questionarem formas autoritárias de produzir conhecimento, motiva-os a se relacionarem com o outro e com o planeta, ajuda a democratizar a sociedade e enriquecer culturalmente os diversos sujeitos, sobretudo, os grupos sociais populares.

Ao propor a educação como ato de denúncia e anúncio, a teoria pedagógica freireana

ênfatisa a exigência de conhecimento crítico, que permita denunciar a estrutura desumanizante ao conhecê-la e, assim, anunciar as alternativas de superação como modo de realizar a práxis histórica. Essa ideia converge para uma educação que desenvolva a tomada de consciência e a atitude crítica, permitindo ao sujeito fazer escolhas e decidir libertar-se ao invés de submeter-se, adaptar-se ou ajustar-se à sociedade (Hermida; Santos; Ferreira, 2022, p. 490).

Desse modo, a construção do conhecimento considera as experiências dos(as) estudantes, e os significados que estas promovem, dialogando com seus sentidos e contribuições (ou não) para a formação humana dos sujeitos. Além disso, coloca em debate a configuração dos saberes científicos, das artes e das linguagens (conteúdos instrumentais), evidenciando o teor ideológico e político que esses conteúdos carregam, frequentemente mascarados sob a aparente "neutralidade" dos conhecimentos.

A intenção não é negligenciar a apropriação dos conteúdos específicos das diversas áreas do conhecimento, mas ao contrário, buscar neles mesmos as fontes para reinterpretá-los. Implica, por exemplo, a investigação das origens do conhecimento, a análise das mudanças e continuidades ao longo do tempo, e as interações entre as áreas do saber e suas influências mútuas. De acordo com Gatti,

[...] não basta mais dar para o professor vagas ideias ou ideias genéricas, não é? Nós temos que dar substância ao professor. A formação inicial precisaria oferecer o que é essencial a um professor, tem que dar cultura geral para esse professor e cultura especializada na disciplina em que ele vai trabalhar, tem que dar a visão interdisciplinar, de que nenhum conhecimento é isolado, e tem que associar isso com a cultura escolar e o necessário ao trabalho de um docente com crianças e jovens. Não tem conhecimento, hoje, da biologia que não dependa em alguma medida seja da matemática, da física e da química, para não falar de outras áreas, cibernética, por exemplo, e lógicas diferentes.

Não existe conhecimento educacional que não seja interdisciplinar, porque ele envolve historicidade, ele envolve questões sociológicas, ele envolve questões metodológicas, envolve questões de psicologia do desenvolvimento, tudo isso para gerar uma filosofia educacional e uma didática (Gatti; Shaw; Pereira, 2021, p. 527-528).

Os conteúdos, como constituintes da base teórica da formação de professores, auxiliam no desenvolvimento crítico-reflexivo dos(as) docentes, na sensibilidade pedagógica e na construção de uma identidade profissional voltada para a formação humana dos(as) estudantes, assim como é produção de novos conhecimentos.

No que se refere à formação de professores/as, a base teórica existe para orientar e construir uma prática crítico-reflexiva por parte do/a futuro/a docente, com vistas à formação humana de estudantes, em situação de construção de conhecimentos. Com base nestes princípios, entendemos a prática docente como conjunto de ações experienciadas e guiadas por teorias, no exercício da docência. É essa prática, ao informar o que é próprio ao/a professor/a que lhe confere identidade profissional. É também, e sobretudo, espaço de construção de novos conhecimentos, de novas teorias (Farias; Batista Neto, 2022, p. 537).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica sugere a promoção de iniciativas transformadoras com base no conhecimento adquirido a partir de projetos, programas (conteúdos operativos), que promovam a integração entre a universidade e a escola. Essas iniciativas visam possibilitar que a universidade compreenda melhor a realidade escolar, promovendo reflexão e revisão de seus métodos de ensino e pesquisa em resposta às demandas reais da escola.

A prática pedagógica de perspectiva transformadora responde, portanto, a um currículo cujas finalidades são igualmente transformadoras, em que o esforço é no sentido de “[...] ajudar a formar SUBJETIVIDADES dialogantes, críticas, expansivas, capazes de contribuir com a conformação de outras relações sociais” (Souza, 2009, p. 81).

Em conformidade com a visão de Paulo Freire, isso “[...] implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com o material que a vida lhes oferece” (Freire, 1979, p. 15).

Dessa forma, parte-se de uma educação que auxilie os sujeitos a encontrarem em si mesmos os elementos com os quais irão se organizar, refletir e, em diálogo, desenvolver conhecimentos críticos voltados para superar os desafios crescentes de uma sociedade cada vez mais complexa, atravessada por incertezas, conflitos e tensões.

A ideia é que os(as) futuros(as) professores(as) e gestores(as) possam expandir suas possibilidades de atuação na prática pedagógica, aperfeiçoando a qualidade da prática docente. Para tanto, torna-se fundamental desenvolver a reflexão coletiva como um compromisso sistemático do grupo para aprimorar a maneira como ensinam, concebem esse ensino, as decisões tomadas e o modo como estão sendo praticadas (Imbernón, 2011).

A prática pedagógica dos cursos de Pedagogia, orientada pela valorização coletiva discutida por Freire, sinaliza que “[...] todos podem dizer a sua palavra, entende que todos podem dizer aquilo que estão sentindo numa determinada relação pedagógica. Nem todos os conteúdos precisam se engolidos de forma passiva, os conteúdos podem ser questionados” (Silva Filho, 2014, p. 4).

Entretanto esse movimento não avança, se os cursos que formam docentes mantiverem abordagens que favorecem a predominância da teoria em detrimento da prática, desvalorizam a prática da pesquisa, não promovem a integração entre disciplinas e estabelecem uma nítida separação entre a instrução acadêmica e os desafios práticos enfrentados pelos(as) professores(as) nas instituições educacionais.

A prática pedagógica e o currículo, mediados pela problematização, emergem como resistências contra discursos, abordagens educativas e diretrizes governamentais de cunho neoliberal que se concentram em visões unilaterais de conhecimento, menosprezam as escolhas dos(as) docentes, inviabilizam a luta histórica pela valorização da docência e em favor da qualificação da Educação Básica.

A prática docente crítico-emancipatória atenta para as astúcias das ideologias do mercado e suas estratégias de ocultação dos fatos que se dão através da mídia, da propaganda, das redes sociais, dos símbolos e nas relações entre as pessoas nos diferentes espaços sociais e de formação.

Amaro *et al.* (2022) alertam que a formação acadêmica deve transformar-se num meio de superar perspectivas pragmáticas e visões generalizadas que não nos possibilitam refletir criticamente sobre que estamos fazendo e por que fazemos. De acordo com esse referencial:

É preciso se opor ao escopo neoliberal de formação pragmática experimental, do como fazer, para problematizar o que fazer, pensando a prática como práxis, na relação com o outro e com escola que vai receber o futuro professor; e o porquê fazer, ao vislumbrar as finalidades educativas transformadoras dos cursos de licenciatura e da escola pública (Amaro *et al.* 2022, p. 43)

Dentro do campo de possibilidades, é preciso desenvolver, sistematicamente, uma atitude crítica e cautelosa, que conduza os sujeitos a não se fecharem nas próprias certezas

Uma possibilidade de libertação desse “hipnotismo” ideológico ou de estar atento aos seus ardis se dá pelo exercício da resistência crítica que predispõe o educador e a educadora a uma desconfiança metódica que os/as defende de tornar-se absolutamente certos das certezas (Pintor; Valones, 2022, p. 323).

No âmbito dessa discussão, a prática docente, como um dos polos da prática pedagógica, atribui significados ao trabalho educacional, comprometendo-se com uma ação educativa que comporta orientação, estrutura e propósito para os objetivos educacionais que deseja alcançar. Reconhece as diversas influências e implicações a que a educação está submetida.

Ao mesmo tempo, incentiva o ensino como uma dialética entre os conhecimentos já existentes e a produção de novos conhecimentos, questionando-os e ressignificando-os. Compreende que o processo de ensino e aprendizagem não se efetiva de qualquer maneira, mas é permeado por metodologias, estratégias e técnicas coerentemente articuladas.

A prática pedagógica docente que forma professores nos cursos de Pedagogia, embora tenha natureza fundamentalmente institucional, não nega sua dimensão plural, social e diversa, que vai para além das políticas e estruturas das instituições de Ensino Superior, incorporando experiências e aprendizados diversos que acontecem fora do ambiente acadêmico. A esse respeito, afirmam os autores:

A formação de professores/as é, sobretudo, de caráter institucional, mas também plural, uma vez que a situa para além dos muros das instituições formadoras e do cumprimento de um dado percurso formativo, que ganha forma em uma determinada carga horária referente a uma dada matriz curricular de cursos de licenciatura ou de qualquer outro curso de formação inicial ou continuada (Farias; Batista Neto, 2022, p. 533).

Todavia é importante ressaltar que os(as) professores(as), inclusive os(as) que ensinam em universidade, não operam de maneira isolada no processo de formação dos(as) estudantes. Isso ocorre porque os indivíduos carregam em suas trajetórias educacionais as experiências adquiridas ao longo da Educação Básica, como também do Ensino Superior, influenciadas pelos(as) diversos(as) gestores(as), professores(as) e colegas com os quais interagiram, bem como pelos conhecimentos aos quais tiveram acesso (Souza, 2009).

Nesse processo, padrões e valores hegemônicos (elitistas, excludentes, preconceituosos) presentes, não apenas nas atitudes dos discentes, como dos próprios docentes, interferem “[...] salientando ou silenciando, quando é de seu interesse manter a subalternidade ou a alienação das classes populares” (Pintor; Valones, 2022, p. 320).

Integrar na prática pedagógica e no currículo da formação inicial de professores dos cursos de Pedagogia, os referenciais pedagógicos de Paulo Freire e de Souza (2009) - intencionados à formação humana dos sujeitos - pode colaborar na ressignificação desses padrões subjacentes, ao modo como vemos o outro, o conhecimento e o mundo.

3.2 A prática pedagógica docente na formação inicial de professores(as) nos cursos de Pedagogia a partir da teoria pedagógica de Paulo Freire

A formação de professores(as) é tomada por Santiago e Batista Neto (2011) como um processo permanente, que engloba, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada. Para esses autores, “[...] vista de forma ampla, ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se também no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar efetiva” (Santiago; Batista Neto, 2011, p. 8).

Adotamos a formação permanente como mediadora da reflexão sobre a prática pedagógica docente na formação inicial de professores(as) nos cursos de Pedagogia. Essa escolha baseia-se na relevância e multidimensionalidade dessa categoria do pensamento freireano, que contribui para superar uma visão aplicacionista da formação, visto que a teoria e a prática são percebidas como indissociáveis (Farias; Batista Neto, 2022).

Nesse entendimento, a formação permanente, como fundamento dos cursos de Pedagogia,

passa pela necessidade de uma nova formação dos docentes, para além de cursos centrados em teorias. Trata-se de um exercício de constante aprendizagem sobre a prática de ensinar para que o docente construa um contexto de efetiva aprendizagem aos educandos e a si (Tomelin; Rausch, 2022, p. 145).

Sob esse enfoque, a formação permanente em Freire se faz como educação problematizadora – dialógica – libertadora -; tem como horizonte a humanização dos sujeitos, considerando o tempo, o contexto e especificidades desses processos numa dimensão de globalidade.

Para Batista Neto e Santiago (2016), o conceito de formação permanente defendido por Freire traz contribuições importantes para qualquer proposta formativa que tem como horizonte a libertação e a justiça social. Os autores afirmam que a formação (inicial ou continuada) exige a problematização da realidade:

Problematizar é tomar a educação e seu projeto cultural, histórico e socialmente situados, como objeto sobre e a partir do qual reflete o educador em formação. É tomá-los não como realidade pronta e acabada, mas como ato de conhecimento que requer a aprendizagem do pensar, do refletir rigoroso, crítico, problematizador. É realizar o duplo movimento de pensar a educação e seu projeto cultural e, ao mesmo tempo e de forma indissociável, proceder a aprendizagem do pensar. Aprender a pensar o real e com o real não significa pensá-lo isoladamente ou reduzi-lo a um conjunto de métodos e técnicas do pensar (Batista Neto; Santiago, 2016, p. 9).

Desse modo, sendo problematizadora, a ênfase da educação é no potencial crítico e criativo dos(as) professores(as) e estudantes sobre a realidade mediatizada pelo diálogo. Nesse entendimento, a relação sujeito-mundo já não é de justaposição, mas de integração, onde os sujeitos adquirem clareza política sobre a condição inacabada e histórica deles(as) mesmos(as) e do mundo. Por outro lado, esses sujeitos também reconhecem as circunstâncias históricas e sociológicas que interferem nos desafios cotidianos, organizando vias de enfrentamento.

Assim, a problematização se dá estudando o contexto e atentando para as particularidades das pessoas e grupos; busca conhecer a realidade a partir de diferentes fontes, que podem demandar outras buscas. Nela, as questões formuladas e as respostas dadas podem exigir novas questões, debates e pesquisas (Batista Neto; Santiago, 2016).

Numa perspectiva pedagógica ampliada, a problematização do mundo constitui-se forma e conteúdo do conhecimento. Como forma, ele se concretiza na reflexão, no olhar para o contexto, na apropriação crítica de conceitos, métodos e objetivos. Como conteúdo, ele é o saber situado, crítico e criativo, produzido na forma como foi analisado e (re)configurado.

Essa reflexão torna-se ainda mais relevante, quando consideramos que as experiências presentes nas práticas educacionais e os desafios que surgem nas interações com os(as) estudantes nem sempre se coadunam aos conteúdos abordados nos programas de formação. Além disso, faltam maior diálogo e consideração na relação entre a formação e os empreendimentos desenvolvidos nas escolas.

Na perspectiva dessa concepção de prática pedagógica, o(as) estudantes são tomados(as) como sujeitos colaboradores da feitura do mundo e da produção da cultura. Proposição sustentada na dimensão ontológica do ser humano, que se expressa “na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito” (Freire, 2006, p. 28). Sujeito que é forjado na síntese das múltiplas relações construídas pela história e pela cultura, na capacidade incessante de superar desafios e ser mais (Casali, 2008).

Desse modo, refletir sobre a docência nos cursos de Pedagogia a partir da concepção ontológica freireana

[...] é exercício de autonomia. Autonomia do professor enquanto alguém que pode pensar e repensar a sua prática; autonomia do estudante enquanto ser em aprendizagem que pode contribuir e muito na relação pedagógica e autonomia da gestão educacional e escolar na possibilidade de pensar um currículo de forma mais integrada e colaborativa. Neste sentido, Paulo Freire nos orienta para uma prática pedagógica nutrida pela esperança (Silva Filho, 2014, p. 83).

A dimensão ontológica refere-se ao ser que está consciente de suas ações, participando ativamente do mundo na busca do próprio aprimoramento profissional, que não se dá por proposições abstratas e postas de maneira verticalizadas. “Trata-se de uma formação que, efetivamente, caminhe com a realidade vivida e experienciada em cada contexto e incida sobre ela, mobilizando-a, transformando-a” (Tomelin; Rausch, 2022, p. 140).

A prática pedagógica da formação inicial de professores(as), mediada pela consciência da ontologia do ser, busca formar professores(as) e gestores(as) para que exercitem nos espaços de trabalho futuro formações, encontros e reuniões pautados na reflexão sobre a prática, exercitem a escuta atenta entre os(as) profissionais “seus receios, suas provisoriades, para que, juntos, possam compreender o que está sendo discutido sobre uma teoria/prática” (Leite, 2022, p. 105). Os conteúdos que serão discutidos não são impostos, mas selecionados em conjunto com eles(elas) em conformidade com suas necessidades e os requerimentos institucionais (Leite, 2022).

A compreensão ontológica traz, dessa forma, a exigência da abertura ao conhecimento, disposição para mudar, diversificar os meios de acessar conhecimentos. Nesse sentido é importante buscar “[...] outros espaços de formação do/a professor/a, para além das universidades, pois esta acontece em outros espaços dos quais o/a docente fez ou faz parte, a exemplo de rodas de conversas, encontros, seminários, planejamento, leitura de livro, filmes” (Cruz; Ferreira, 2022, p. 74).

Esse entendimento do ser em constante formação aponta para a diretividade da educação, afirmando a importância de o(a) profissional compreender suas ações durante o ensino, de programar, estudar, organizar, sem, contudo, impossibilitar, de acordo com as necessidades da prática, o redirecionamento dela. Para Freire (2003, p. 109),

não é possível a prática sem a sua programação que pode ser refeita durante o processo permanente de sua avaliação. Praticar implica programar e avaliar a prática. E a prática de programar que se alonga na de avaliar a prática, é uma prática teórica.

Ou seja, quando assumimos docência apropriados do que estamos fazendo, não perdemos de vista que à medida que se ensina, se avalia o que se ensina. E que a prática é eivada por condicionantes inesperados, em que nem sempre o que foi planejado responde a eles. Por outro lado, essa flexibilidade (necessária) à prática docente não se traduz em uma ausência de planejamento, mas na consciência de que o ato de ensinar é dinâmico e interativo.

A escuta é outro elemento da análise de Batista Neto e Santiago (2016, p. 11) sobre a formação permanente em Freire, tal como apontam os(as) estudiosos(as):

Não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta atenta, nem sem o silêncio como uma atitude fundamental no espaço da comunicação. É escutando que se aprende a falar. Em Freire é possível identificar a escuta como atitude, saber da formação e como prática pedagógica docente. Mostra ele a importância pedagógica e social de “escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória.

A escuta como um princípio da prática pedagógica docente na formação inicial de professores de Pedagogia diz da disposição ativa para ouvir os(as) estudantes, tornando-se uma força estimuladora da curiosidade. Ela não apenas se configura como um método para construir significados, mas também como uma abordagem para incentivar o diálogo entre os sujeitos, promovendo a diversidade e refletindo uma docência que acolhe aqueles(as) que tradicionalmente não têm espaço para se expressar.

Nesse sentido, a escuta preocupa-se com um processo de ensino e aprendizagem em que os(as) estudantes vivenciem plenamente cada fase de seu desenvolvimento, seja na infância, juventude ou idade adulta. Atenta para o modo como vivem, as questões que têm significado para eles(as) e os desafios que enfrentam ao longo de suas trajetórias de vida.

Para os(as) autores(as), a escuta pode ser considerada um saber fundamental no âmbito da formação, inserida nos gestos como um dos saberes docentes. Escutar atenta aos gestos, sinaliza para um(a) professor(a) observador(a) crítico(a) do próprio gesto. Batista Neto e Santiago (2016, p. 12) declaram:

Os gestos como saber docente estão na base dos processos interativos. São formas de comunicação, de avaliação, de incentivo, de afirmação ou de negação. Estão distribuídos, construídos, multiplicados nos diferentes espaços de aprendizagens com repercussões no processo da formação humana que nem sempre levamos em consideração.

Nossos gestos, por vezes, passam o que não intencionamos ou não nos advertimos. Segundo Freire (2003, p. 23),

às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

Uma abordagem mais abrangente em relação aos nossos gestos nos torna atentos(as) à nossa expressão corporal, a qual pode transmitir ideias de desinteresse, desatenção, arrogância, preconceito ou aprovação. Os gestos, assim, se configuram como mais um elemento que contribui para a coerência em uma prática pedagógica docente crítica e integral. Nas palavras de Freire (2003, p. 19), "[...] quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo".

Por outro lado, os gestos dos estudantes constituem elementos essenciais nas relações entre educadores e discentes, oferecendo valiosas lições sobre como aprimorar nossa prática pedagógica. Os olhares, o semblante, os recuos, os receios e o desânimo que os(as) aprendentes expressam, mesmo sem palavras, muitas vezes estão relacionados a questões profundas de suas realidades.

Isso requer dos(as) educadores(as) identificar formas alternativas de estimular e apoiar os(as) estudantes. De forma semelhante, atentar para os desejos, a empolgação, a alegria, os temas que motivam os(as) estudantes é também oportunidade para aprofundar os assuntos, estimular a pesquisa, manter um clima de aprendizagem prazerosa.

Para Arroyo (2006, p. 47), é nosso dever como professores(as), desenvolver a habilidade de escutar atentamente os contextos de origem de nossos(as) educandos(as)

A arte de diagnosticar, auscultar, perceber, é tão importante nos profissionais de saúde quanto a capacidade e o tino para regular e intervir. Todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano.

Nessa discussão, o tempo também aparece como ingrediente relevante à formação permanente. O tempo, como um contexto social, político, cultural e portador de tendências, exerce uma influência crucial na seleção de conteúdos nos currículos de formação, na configuração curricular das escolas, nas práticas pedagógicas institucionais e nas ações dos indivíduos envolvidos. A natureza desse impacto varia de acordo com as dinâmicas das forças sociais em jogo, resultando em períodos mais democráticos ou conservadores.

Em tempos democráticos, notamos uma participação popular mais expressiva, uma abertura ampliada para a diversidade cultural e social, investimentos crescentes na educação pública, expansão dos direitos sociais e maior mobilização social. Em contraste, em tempos

mais conservadores, a tendência é para uma sociedade mais restrita, autoritária, cortes nos direitos sociais, menor engajamento em prol das lutas coletivas.

Formar professores(as) conscientes dessa dimensão temporal contribui para que os(as) estudantes compreendam os aspectos temporais que caracterizaram nossa formação histórica de estrutura colonial, paternalista, verticalizada e antidemocrática. Esses elementos deixaram marcas em nossas instituições e comportamentos que transparecem em formas de ensino antidialógico, centrado na palavra do(a) professor(a) como única e nos conhecimentos hierarquizados.

Segundo Batista Neto e Santiago (2016, p. 13), “o tempo é uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas educativas e da intencionalidade escolar”. Acrescentam que o tempo influencia como essas políticas são implementadas ao longo dos anos e como as intenções da escola se desdobram ao longo do tempo.

Em suma, a pedagogia de Paulo Freire nos desafia a romper com as formas tradicionais de pensar e ensinar, e com políticas que insistem em manter uma crença na educação como ato neutro, hierarquizado, a-histórico e antidialógico.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, tratamos do itinerário metodológico para conhecermos as concepções, atitudes e relações que materializam princípios pedagógicos de Paulo Freire na formação inicial de professores(as) nos cursos de Pedagogia.

O caminho de investigação segue na direção da pesquisa de natureza qualitativa, em que os significados, aspirações, valores e crenças que os indivíduos expressam e as especificidades de seus contextos ganham centralidade (Minayo, 2007).

Parte, portanto, do entendimento da pesquisa enquanto exercício crítico e na dimensão da totalidade, onde a realidade é vista como dinâmica e processual, leva em conta as relações e posições dos grupos sociais envolvidos, os condicionamentos, inconclusões e possibilidades.

Essa proposta de pesquisa considera os desafios do mundo contemporâneo, a diversidade dos sujeitos do campo educativo, suas experiências, inquietações e dúvidas, sem deixar de levar em conta a problematização e o rigor pertinentes à pesquisa (Teixeira, 2011).

Para definir o campo de investigação e identificar os participantes da investigação, realizamos inicialmente um estudo exploratório. Nessa etapa, fizemos uso de procedimentos investigativos introdutórios que envolveram a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a realização de entrevistas (Apêndice A). Esses procedimentos serviram para definir as Instituições de Ensino Superior (IES) que apresentam traços da pedagogia de Paulo Freire em suas diretrizes curriculares e na materialização das práticas educativas. Para a sistematização e o trato das informações, adotamos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2008).

Para tanto, analisamos diferentes documentos produzidos por quatro instituições de Ensino Superior de referência no Recife: duas públicas e duas particulares, todas situadas em Recife – Pernambuco. Doravante, passamos a denominá-las de IES A, IES B, IES C e IES D.

Dentre os documentos analisados, fizemos uso de legislação oficial que orienta o currículo, as práticas acadêmicas e as ações da gestão - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Além disso, utilizamos informações e matérias jornalísticas acerca das instituições veiculadas em sites e plataformas diversas.

Essa análise apontou concepções pedagógicas fundamentais e intrinsecamente alinhadas com o pensamento de Paulo Freire e nos levou a definir duas instituições como campos de estudo de nossa pesquisa: uma pública, denominada aqui como IES A e outra instituição de ensino particular, nomeada aqui como IES C.

Essa escolha deu-se a partir dos critérios a seguir: a) evidências dos princípios pedagógicos freireanos apontadas na análise das propostas curriculares desses espaços acadêmicos; b) a presença de Paulo Freire no percurso histórico dessas instituições; c) o reconhecimento de que as duas instituições mantêm um trabalho educativo de viés democrático em prol do bem coletivo, inspiradas no pensamento de Paulo Freire; d) o conhecimento de que as duas entidades desenvolvem parcerias na promoção de estudos e seminários voltados para a socialização e ressignificação do pensamento freireano.

4.1 O campo de estudo e os sujeitos: definição e aproximações

O estudo exploratório transcorreu a partir de estudos sobre o pensamento de Paulo Freire, o currículo e a formação inicial de professores(as) para os cursos de Pedagogia. Foi tomando corpo na leitura de documentos oficiais, páginas de portais institucionais diversas e no diálogo com coordenadores(as) dos cursos.

Para fazer uso da pesquisa documental, tomamos o conceito de documento a partir do seguinte entendimento:

[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primário” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência (Godoy, 1995, p. 21-22).

A pesquisa documental possibilitou conhecer o processo da criação das instituições de Ensino Superior do Recife, seu reconhecimento social e investimentos na qualificação dos profissionais, sobretudo, saber os espaços acadêmicos que carregam as marcas do pensamento de Paulo Freire.

A Análise de Conteúdo, ao viabilizar a estruturação e compreensão dos dados, contribuiu para a compreensão das questões subjacentes que a análise documental e as entrevistas carregam, bem como, suas relações factuais e contextuais. Para tanto, exigiu um processo de leitura, codificação, categorização e inferência (Bardin, 2008).

Nesta conjuntura, fizemos uso da análise temática, uma das abordagens da Análise de Conteúdo focada na identificação de temas ou padrões de significado que emergem das mensagens. O processo de análise deu-se, primeiramente, com o acesso aos documentos

referentes às instituições pesquisadas e, posteriormente, com o conteúdo transcrito das entrevistas.

Nesse contexto, efetuamos inicialmente a pré-análise, momento em que o(a) pesquisador(a) desenvolve a leitura flutuante, seleciona os documentos e faz a adequação dos conteúdos importantes. Nessa fase, buscamos a familiarização com os dados, lendo e relendo o material a fim de colher as impressões iniciais acerca do assunto, o que já nos permitiu visualizar, nos materiais examinados, elementos alusivos a Paulo Freire e suas concepções educativas.

Após esse momento, efetuamos a “exploração dos materiais” (Bardin, 2008), onde realizamos a codificação dos documentos, especialmente das propostas curriculares das universidades, suas diretrizes, conceitos, objetivos, ementas e bibliografia básica, bem como nos registros transcritos das entrevistas. Para a codificação, sublinhamos, nos textos, as temáticas alusivas à teoria pedagógica de Paulo Freire, colocando, ao lado, a sigla PF (Paulo Freire). Essa organização nos favoreceu chegar à fase final da análise, que envolve inferências e interpretação dos dados coletados.

A escolha dessas Instituições de Ensino Superior deve-se ao fato de serem referências históricas de ensino no estado de Pernambuco, a qualificação de seus profissionais, compromisso social que as caracteriza e por fazerem parte da tradição acadêmica em Pernambuco, inclusive na prestação qualificada de serviços educacionais, como pode ser visto no próximo tópico.

4.2 Instituições de ensino pesquisadas – IES A, IES B, IES C e IES D

A IES A tem como princípios a integração entre ensino, pesquisa e extensão e o fomento à construção de conhecimentos e competências científicas e técnicas de padrão internacional. Pauta-se pelo respeito à diversidade, na ética e no combate a todas as formas de exclusão. Além disso, fundamenta-se na valorização da cultura, da arte e na responsabilidade socioambiental incluindo a sustentabilidade (PDI, IES A, 2007).

Em 2018, a IES A foi reconhecida como uma das principais instituições de ensino superior do País, destacando-se, tanto em graduação, quanto em pós-graduação e pesquisa. Internacionalmente, a universidade foi classificada entre as mil melhores do mundo e alcançou a 14ª no ranking nacional, de acordo com o The World University Rankings.

A IES carrega a marca do educador Paulo Freire, que em 1962 assumiu a coordenação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da instituição. No trabalho desenvolvido no período,

Freire defendia uma proposta de Universidade que superasse a visão elitista e cumprisse o seu papel social, enquanto espaço de formação crítica e de emancipação dos sujeitos, impulsionando o desenvolvimento científico a serviço, não apenas de uma minoria, mas de todas as pessoas

Tendo como centralidade a ideia de extensão como troca de conhecimentos entre a academia e a comunidade, Freire (2009) não concordava com ideia de extensão como transferência de saber, ao contrário disso, defendia a extensão como “[...] comunicação, como co-participação dos sujeitos no ato de pensar” (Freire, 1983, p. 45).

Na atualidade, a IES A abriga uma organização acadêmica que se destaca por seu compromisso em preservar e disseminar a obra de Paulo Freire, reconhecendo-a como uma luta política e pedagógica em favor da justiça social.

O ambiente é dedicado ao estudo, ao ensino, à pesquisa e à extensão, promovendo uma atmosfera colaborativa de aprendizado. Essas iniciativas se concretizam por meio de diversas atividades, incluindo a Aula Aberta, o Encontro de Grupos de Estudos e de Pesquisa, entre outras.

A IES B é uma entidade autônoma do governo federal, sob a supervisão do Ministério da Educação. Com uma trajetória centenária, sua origem remonta à fundação das Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária no Mosteiro de São Bento, em Olinda, no ano de 1912. Tem como premissa a construção e disseminação do conhecimento por meio de práticas de ensino, pesquisa e extensão. Pauta-se pela perspectiva da ética, da igualdade social, do respeito aos saberes, da sustentabilidade e inovação.

A IES C é uma Instituição de Ensino Superior de Direito Privado, com autonomia patrimonial, de caráter confessional, comunitária e sem fins lucrativos. Autorizada por meio do Decreto nº 6.488, de 05 de novembro de 1940, e reconhecida pelo Decreto nº 13.583, de 05 de outubro de 1943, com revalidação pela Portaria nº 229, de 14 de março de 2018. Tem como relevância a preocupação com um trabalho articulado entre ensino, pesquisa e extensão.

Uma das pioneiras entre as instituições de Ensino Superior no estado de Pernambuco, a IES C tem forte tradição na formação de professores. Além disso, tem como propósito atender às necessidades da comunidade, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de habilidades profissionais voltados para uma formação integral. Compreende a educação como um direito humano em todos os seus aspectos. Orienta-se pelo bem comum, pela valorização da diversidade e construção de ações comprometidas com a cidadania, pautada numa abordagem educativa que se inspira em valores éticos e cristãos.

Essa IES destaca-se por ocupar historicamente um espaço que foi fundamental nos movimentos de cultura popular em Pernambuco e na recepção de Paulo Freire durante os anos de 1960. A instituição constitui-se como parceira da organização acadêmica da IES C. Por meio de seus(suas) representantes colabora na organização e promoção de seminários, grupos de estudos e debates sobre o pensamento freireano.

A IES D funciona no âmbito do ensino privado; foi estabelecida em 27 de setembro de 1951 na cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco e recebeu equiparação legal através do Decreto nº 30.417, datado de 18 de janeiro de 1952.

A instituição faz parte do legado educacional de Pernambuco, é originária da Companhia dos Padres Jesuítas que viviam no Estado. Seu funcionamento é voltado para a promoção educacional, sem fins lucrativos e com compromisso filantrópico e comunitário. Possui autonomia acadêmica, administrativa, financeira e patrimonial, e opera de acordo com seu estatuto e regulamentos, sempre mantendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão como princípio fundamental (IES D, PDI, 2023-2027).

A partir de categorias centrais dos PPCPs dos cursos de Pedagogia das IES aqui referidas, construímos o Quadro 2, com o mapeamento das categorias: concepção de ser humano, concepção de conhecimento, concepção de docência e concepção de currículo nos PPPs dos cursos de Pedagogia, buscando elementos do pensamento de Paulo Freire

Quadro 2 - Concepções que orientam os projetos Políticos Pedagógicos das IES do Recife (IES A, B, C e D)

Temática IES	Concepção de ser humano	Concepção de currículo	Concepção de Formação	Concepção de conhecimento	Concepção de docência
IES A	Sujeito crítico autônomo, com sensibilidade, afetividade, criatividade.	Currículo pautado nas diversas relações da prática pedagógica- educação, o cotidiano da escola e o seu entorno.	Formação processual, dinâmica, que desenvolva a capacidade de questionamento e crítico.	O conhecimento se dá pela formação científica, considerando o desenvolvimento cultural dos sujeitos.	Docência como base da formação e identidade de todo profissional da educação.
IES B	Profissional capaz de gerir a própria prática de forma reflexiva e autônoma. Sujeito histórico e transitório.	Currículo mediado pela transversalidade, interdisciplinaridade e contextualização	Formação consistente, considerando a teoria e a prática, diversidade de conhecimentos.	O conhecimento se desenvolve de forma pluralista, assegurando a ética, crítica e criatividade.	A docência compreende e atividades realizadas a partir das interações entre professores e estudantes.
IES C	Profissional com protagonismo e capaz de pensar crítico, reflexivo e de modo criativo.	Currículo como uma proposta de formação dinâmica, de aprofundamento dos conteúdos profissionalizantes.	Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional.	O conhecimento se constrói de forma plural, interdisciplinar conforme o contexto.	Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional.
IES D	Profissional-cidadão, responsável, competente e comprometido com as transformações	Currículo numa perspectiva integral, preocupado com a relação teoria e prática.	Coloca-se em uma perspectiva de formação de sujeitos críticos	Teia que permite a formação de um profissional crítico-reflexivo.	Docência como espaço de formação do educador consciente, crítico.

Fonte: Documentos oficiais do Curso de Licenciatura em Pedagogia das IES do Recife

Nos documentos da IES B e da IES C, o ser humano é entendido como sujeito crítico, reflexivo e autônomo, consciente do seu papel social, dinâmico e voltado para a intervenção social. Esse modo de conceber o ser humano nega representações sociais que ainda insistem em classificar os seres humanos entre aqueles “que sabem” e os que “não sabem”, geralmente pondo como critérios seletivos a classe, a cor, a orientação sexual, a religião e gênero a que a

pessoa pertence. Ou seja, normalmente são tidas como populações de “pouco saber” as pessoas do povo, pobres, negras, mulheres, trabalhadores, desempregados que, de forma geral, fazem parte do perfil dos(as) estudantes e professores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quando os processos formativos partem da ideia de que todos os sujeitos podem ser seres pensantes, fazedores de coisas, produtores de cultura e capazes de se transformarem e mudarem o mundo, revelam o caráter e a opção política da educação. Dessa forma, vamos tendo clareza de que vivemos envoltos em mecanismos de poder que definem os padrões de conhecimento e daquilo que é considerado belo, bom e certo; portanto, a vida humana não pode “[...] ser pensada fora das relações de classe, fora das condições econômicas, fora do poder” (Freire; Faundez, 1985, p. 50).

Desse modo, as universidades públicas assumem a intenção com uma proposta formativa em favor de um projeto democrático de educação, distanciando-se da “lógica transmissora de conhecimentos úteis, segundo os parâmetros de mercantilização dos bens sociais” (2007, p. 10) e da ideia de uma educação “[...] limitada a aplicar teorias às ações de sala de aula” (IES A).

A concepção de conhecimento dos documentos analisados passa pela formação científica, levando em conta não uma concentração nas razões racionalistas para explicar o objeto de conhecimento, mas o desenvolvimento cultural dos sujeitos na relação com os diversos saberes estéticos, religiosos, profissionais, populares nos seus diferentes formatos.

Freire (2005) defende que a produção de conhecimento garanta o reconhecimento de um ser humano de natureza múltipla: cognitiva, emocional e espiritual, inclusive superando uma perspectiva da validade exclusiva dos saberes acadêmicos. Para o autor, todas as pessoas são capazes de ler o mundo, estabelecer comparações, fazer reflexões e produzir cultura.

A concepção de conhecimento guarda relação com a perspectiva de docência explícita nos documentos, em que professores(as) não são vistos(as) como uns(umas) meros(as) aplicadores(as) de teorias, mas sujeitos capazes de gerir sua prática de forma reflexiva, autônoma e pautados(as) na pesquisa (IES B, 2005).

Por esse caminho, a docência vai se dando como ato de cooperação entre sujeitos (Freire, 2009). É um caminho de denúncia das lógicas presentes nos materiais didáticos, na linguagem, nos livros, nas metodologias que terminam reforçando processos de exclusão. O ensino se transforma num ato dialógico, onde a indagação, a busca e a constatação se fazem como processos contínuos.

As universidades destacadas têm a concepção de docência como base da formação e identidade de todo profissional, mediante uma visão profissional que perpassa as condições políticas, socioeconômicas, culturais e científicas, fomentando a valorização da categoria e o debate crítico dos profissionais da Educação.

Sob o enfoque dessas concepções, ser docente exige formação consistente, como afirma Souza (2009). Para o autor, o caminho para superarmos os graves problemas educacionais que o País atravessa exige um trabalho de formação sério, crítico e interdisciplinar, tendo a universidade como espaço privilegiado e fundamental para os processos de formação docente, tanto inicial, como continuada em função de ela ser o lugar onde se conjugam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Quanto ao currículo, há um privilégio do caráter plural e dinâmico em que dialogam as questões da educação, o cotidiano da escola e o seu entorno, as relações sociais, culturais e políticas e a relação com os saberes das Ciências da Educação (IES A, 2007; IES B, 2005). A interdisciplinaridade e transversalidade dos conhecimentos também fundamentam a orientação curricular desses espaços (IES C, 2017; IES D, 2018).

No currículo de formação pedagógica, há um caráter consistente face à natureza complexa do conhecimento, das relações e da reflexão e ação. O objetivo é garantir uma formação pluralista, que assegure a ética e a criatividade na atuação nos diversos espaços educativos, inclusive, a sala de aula e na gestão (IES A, 2007; IES B, 2005; IES D, 2018). Quanto aos aspectos curriculares, transparece uma preocupação com a relação ensino-pesquisa e extensão nas instituições em que os projetos foram analisados.

A formação de professores, conforme apresentada, intenciona abrir caminhos para o processo de humanização, reconhecendo a cidadania crítica e a valorização pela diversidade de saberes como elementos essenciais para o desenvolvimento humano das populações, superando as exclusões por meio de projetos que contemplem a interação com a comunidade em sintonia com o avanço das ciências.

Embora as propostas curriculares das quatro instituições analisadas compartilhem elementos que se assemelham à teoria político-pedagógica de Paulo Freire, optamos por destacar duas dessas instituições, que estão referenciadas neste estudo como IES A e IES C, conforme já expusemos anteriormente.

Essa escolha foi fundamentada no reconhecimento de que ambas as instituições não apenas incorporam as influências do autor em seus históricos, mas também mantêm, nos dias atuais, um compromisso com uma abordagem educativa de natureza democrática em prol do bem coletivo, inspirada no pensamento de Paulo Freire.

Delimitado o campo da pesquisa, buscamos informações por meio do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP) com a finalidade de localizar os(as) professores(as) colaboradores(as) de nossa pesquisa. Nossa procura focou especialmente nas ementas e na bibliografia das disciplinas ofertadas.

4.3 Sujeitos participantes da pesquisa

Na Instituição de Ensino Superior IES A, foram selecionados dois professores do curso de Pedagogia encarregados de ministrar as disciplinas de Pedagogia Paulo Freire e Fundamentos Sociológicos da Educação. Esses professores foram denominados, respectivamente, de P1, P2.

Na Instituição de Ensino Superior IES C, foram eleitos três professores que ministram as disciplinas: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos, e Contemporaneidade e Trabalho Docente. Estão aqui nomeados como P3, P4 e P 5.

O professor P1 tem uma sólida formação acadêmica, com graduação em Licenciatura em Química, seguida de um Mestrado em Ensino das Ciências e um Doutorado em Educação. Seus estudos e experiências abrangem uma variedade de áreas, incluindo formação de professores, ensino de química, currículo e Pedagogia de Paulo Freire.

P2 traz uma formação inicial em Licenciatura em Pedagogia e um Mestrado em Educação com foco na História da Educação, estando atualmente cursando o Doutorado na mesma área. Seus interesses de pesquisa e experiências concentram-se em temas como História da Educação, Educação das Relações Étnico-raciais, cultura Afro-brasileira e Africana, Identidade Negra e Movimento Social Negro.

P3 tem formação inicial em Pedagogia, seguida por uma Especialização em Planejamento e Gestão Educacional, um Mestrado em Ciências da Educação e um Doutorado em Educação. Seus estudos e experiências versam sobre temas como Neuropedagogia, dificuldades de aprendizagem, ludicidade, corporeidade e formação continuada, com um enfoque especial na EJA.

P4 também com formação inicial em Pedagogia, fez uma Especialização em Recursos Humanos e concentra seus estudos e práticas na Educação de Jovens e Adultos, especialmente sob a ótica da Pedagogia Paulo Freire, além de abordar temas relacionados à docência e gestão educacional.

Por fim, P5, com formação inicial em Pedagogia, traz consigo uma rica experiência em educação popular, especialmente no contexto da Pedagogia de Paulo Freire, e em atividades comunitárias como a comunidade eclesial de base. Seus estudos e práticas abordam o estágio na formação docente, didática, mediação pedagógica e aprendizagem significativa. Essas disciplinas apresentaram Paulo Freire como referência na bibliografia e intencionalidade das ementas. Esses foram os critérios de nossa escolha.

4.4 Caracterização das instituições campo de estudo (IES A e IES C)

Situada na cidade do Recife, a IES A é reconhecida como uma instituição pública de destaque, reconhecida nacionalmente pelo trabalho qualificado que desenvolve. A instituição oferece cursos nos turnos da manhã, tarde e noite, com uma média de 250 estudantes por ano letivo.

A IES A tem um projeto de instalação de brinquedoteca previsto para 2025. Funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite) e recebe 250 estudantes. Possui laboratórios que dão apoio a algumas práticas como matemática, linguagem, ciências, mas essas salas também são utilizadas para outras aulas, visto que existe um déficit de salas no prédio.

O curso de Pedagogia é ofertado num prédio específico, que também recebe aulas de licenciaturas de outros centros, onde os (as) estudantes cursam disciplinas pedagógicas.

Localizada na cidade do Recife, a IES C dispõe de um estacionamento amplo e bem cuidado, com controle de acesso por meio de cancela (com serviço de pagamento). O espaço é delineado por cercas vivas, proporcionando não apenas uma demarcação estética, mas também funcional.

O prédio destinado ao curso de Pedagogia possui três andares distintos: térreo, primeiro e segundo andar. Na entrada do edifício, situada no térreo, há um porteiro e uma catraca eletrônica para monitorar a entrada e identificação dos(as) estudantes. Os espaços em cada andar são amplos, arejado e de impecável limpeza, sendo decorados com vasos verdes e painéis que destacam eventos.

Cada andar dispõe de sanitários espaçosos e duas lanchonetes, sendo uma localizada no primeiro andar e a outra no segundo andar. O ambiente é cuidadosamente projetado para proporcionar conforto e comodidade aos estudantes.

O curso de Pedagogia na IES C é ministrado no período noturno, com uma média de 8 a 10 turmas, ajustadas de acordo com a demanda de cada semestre. A instituição oferece três laboratórios, com regulamentos específicos para atender às necessidades das Licenciaturas,

incluindo o curso de Pedagogia. Esses laboratórios fornecem recursos valiosos para práticas pedagógicas e enriquecem a experiência educacional dos estudantes.

Destaca-se, entre esses laboratórios, a "Sala Paulo Freire", dedicada ao apoio às metodologias e nomeada em homenagem a esse renomado educador. Além disso, a Instituição conta com um laboratório de informática de uso geral para todos os estudantes, e um laboratório móvel equipado com 30 *cromobooks*, que podem ser levados até as salas de aula.

Contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, a instituição possui um Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica, fornecendo suporte para atividades de pesquisa. Adicionalmente, conta com um auditório de grande porte, adequado para eventos de maior escala, e outro de médio porte, atendendo às necessidades de eventos de tamanho mais moderado. Esses espaços enriquecem a experiência acadêmica dos estudantes e promovem um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico e cultural.

A instituição demonstra que a qualidade educacional e o incentivo para que os(as) estudantes permaneçam nas aulas não se limitam apenas à oferta de conteúdo e à profissionais preparados. Exigem também a criação de um ambiente físico que se destaque pelo zelo e atenção aos detalhes. Essa preocupação com o cuidado do espaço reflete o comprometimento da instituição com uma experiência educacional integral considerando não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o bem-estar e o engajamento dos estudantes.

As instituições não apenas abriram suas portas para a pesquisa em questão, mas também demonstraram acolhimento e uma valorização significativos em relação ao tema abordado.

5 CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE – IES A E IES C

Neste capítulo, apresentamos a análise da formação inicial de professores(as) no curso de Pedagogia das IES A e da IES C. Os Projetos das instituições em análise são fundamentados no diálogo com a comunidade acadêmica, movimentos da categoria envolvidos na discussão sobre a formação de professores(as), considerando também as demandas específicas de cada região. Os Projetos consideram, sobretudo, a legislação educacional brasileira, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, e as Diretrizes Curriculares estabelecidas para o Curso de Licenciatura em Pedagogia por meio da Resolução nº 1/2006.

Na IES C, merece destaque o fato de que o projeto está respaldado pela Resolução nº 02, de 2015, tendo sido atualizado a partir do ano de 2016. Essa revisão foi resultado de uma avaliação colaborativa com o Núcleo Docente Estruturante da instituição, iniciada em 2016.

Os dois Projetos orientam-se, portanto, pela concepção da Base Comum Nacional (BCN), princípio central defendido pelo movimento dos(as) educadores(as), e têm como campo de atuação: Educação Infantil, as séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, bem como em outras modalidades de ensino. Fundamentam-se no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, a análise dos documentos nos possibilitou identificar temas relevantes alusivos ao pensamento de Paulo Freire, como sujeito, diálogo, teoria e prática, prática de ensino e prática pedagógica. A análise foi realizada a partir dos itens estruturantes dos Projetos dos cursos de Pedagogia da IES A (Quadro 3) e da IES C (Quadro 4) a seguir.

Quadro 3 - Concepções freireanas presentes no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da IES A

ITENS ORGANIZATIVOS	SUJEITO	DIÁLOGO	TEORIA E PRÁTICA	PRÁTICA DE ENSINO	PRÁTICA PEDAGÓGICA
Introdução		Discussão coletiva; Debate crítico	Princípio curricular Formação crítica Valorização pela pesquisa	Reflexão Discussão coletiva	Valoriza ensino e pesquisa
Procedimentos e estratégias para a elaboração da reforma curricular	Crítico	Participação aberta	Exigência legal; Formação integral; diversidade; autonomia	Prática abrangente Aprende-se em diferentes espaços; Contínua.	Componente curricular e prática formadora que perpassa a profissionalização do docente
Justificativa da elaboração da proposta	Democrático; identitário	Democracia	Exigência legal Formação sintoniza com a realidade		Relacionada com o cotidiano da escola e o seu entorno, suas relações sociais, culturais e políticas, com os fundamentos da Pedagogia e da Didática.
Concepção do curso	De singularidades	Integralidade	Articulação entre formação e exercício profissional,		Inovadora, apoiada na ética, na ciência. Dialógica, democrática, de acolhimento,
Objetivos do Curso	Crítico reflexivo autônomo, sensível, afetivo, criativo e de auto formação	Interações	Práxis	Interdisciplina r e pautada na pesquisa e na intervenção	Articulação dos conhecimentos teórico- práticos, e integral
Estrutura Curricular	Autor da própria prática. Autonomia		Articulada. Pautada na pluralidade dos saberes e		Espaço de observação, planejamento, avaliação

	participação		no modo de construção da docência, gestão, legislação e diversidade do ambiente escolar.		de atividades de ensino e projetos pedagógicos em vários contextos educacionais.
Ementa	Contextual sócio-histórico-cultural	Colaboração, compartilhamento de ideias desvenda a interseção entre trabalho e educação	Formação complexa e interativa Contínua e dialética teoria se e prática; pesquisa gestão para a decisão	Consistente, ampla e multidimensional Crítica Relação ensino e aprendizagem	Prática pedagógica docente nas séries iniciais Conteúdos específicos e suas relações políticos sociais Prática pedagógica docente e Educação Infantil, e seus fundamentos, relações sociais, pedagógica e prática docente na EJA
Bibliografia	Sujeitos de conhecimento e aprendizagem KOHL, Marta de Oliveira (1999). “Jovens e Adultos Como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem”. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de Pessoas Jovens e Adultas” e apresentado na 22ª	CARVALHO, M. (2005). Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo Entre Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes. CENDALES, L.; MARINO, G. Educação Não Formal e Educação Popular. Para Uma Pedagogia do Diálogo Cultural. São Paulo, Loyola, 2006.	GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON. O Inquérito Teoria e Prática. Oeira. Celta Editora, 1997 NUNES, T.; BUARQUE, L. e BRYANT, P. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: Teoria e Prática. São Paulo: Cortez, 1992. CARVALHO, M. (2005). Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo Entre Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes. LIBÂNEO, J. C.	CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Apropriações do Construtivismo em Artigos Sobre o Ensino de História. Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino,	GOULART, Íris B. Psicologia da Educação: Fundamentos Teóricos, Aplicações e Prática Pedagógica. Petrópolis, Vozes, 1987 BOTLER, A. H. Organização e Métodos em Educação: Uma Prática Pedagógica Revisitada. Revista de Administração Escolar. Recife, v. 1, jan/jun, n. 3, p. 21-32. 1999. GOMES, Numa Lino

	<p>Reunião Anual da ANPED de 26 a 30 de Setembro de 1999, Caxambu.</p> <p>MANZINI-COVRE, M. L. (org). Mudanças de Sentido, Sujeitos e Cidadania. São Paulo, Expressão e Arte Editora, 2005.</p> <p>PAIVA, A. C. S. Sujeito e Laço Social: A Produção de Subjetividade na Arqueogenealogia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.</p> <p>RUSCHEINSKY, A. Metamorfose da Cidadania: Sujeitos Sociais, Cultura Política e Institucionalidade. São Leopoldo: Ed. Da UNISINOS, 1999.</p> <p>RUSCHEINSKY, A. Metamorfose da Cidadania: Sujeitos Sociais, Cultura Política e Institucionalidade.</p>		<p>Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa. 2001.</p> <p>GAMBIAGI, Fabio; ALÉM, Ana Claudia. Finanças Públicas. Teoria e Prática no Brasil. RJ, Campus, 2000.</p> <p>BUARQUE, L. L. & REGO, L. L. B. Alfabetização e Construtivismo: Teoria e Prática. Recife: Ed. Universitária da IES B, 1994</p> <p>NUNES, T.; BUARQUE, L. e BRYANT, P. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: Teoria e Prática. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>FREIRE, Paulo. Conscientização: Teoria e pratica da libertação – uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.</p>	<p>realizado no período de 29 a 01 de Setembro de 2004, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná</p> <p>FONSECA, Silva Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões, aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>ZABALA, A. A Prática Educativa.</p>	<p>Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial: desafios para a prática pedagógica. In: Abramowicz, Anete; Barbosa, Lúcia Maria de Assunção; S. V. Roberto (orgs). Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Editora Armazém do Ipê, 2006</p> <p>BEHRENS, Maria Aparecida. O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Curitiba: Champagnat, 2003.</p> <p>MELO, Márcia. O Currículo da Educação Básica no Contexto de Crises da Sociedade. In: Linguagem, Cultura e Gestão. Práticas Pedagógicas, Cultura e Linguagens. Revista da Educação – Ano 32 nº 129 out/dez, 2003, AEC.</p> <p>AMORIM, Roseane Maria de. As</p>
--	---	--	---	---	--

	<p>ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. & MARINK-SABINSON, M. L. T. Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB) / Mercado de Letras, 1997</p> <p>ROCHA, Gladys & VAL, Maria da Graça C. Reflexões Sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: o Sujeito-Autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.</p>			<p>Como Ensinar. Porto Alegre, Artmed, 1998.</p> <p>WOLFS, José Luis. Análise das Práticas Educativas do Aluno na Avaliação Diagnóstica, Na Condução e na Regulação de Suas Aprendizagens. In: GREGOIRE, Jacques. Avaliando as Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 169-17</p>	<p>Implicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Prática Pedagógica dos Professores de História do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes. Recife, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFPE, 2004.</p> <p>KRAMER, S. & LEITE, M. I. (orgs). Infância: Fios e Desafios da Pesquisa. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1998. Série Práticas Pedagógicas.</p> <p>MARCUSCHI, B. & SUASSUNA, L. (orgs). Avaliação em Língua Portuguesa: Contribuições Para a Prática Pedagógica. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.</p>
--	--	--	--	---	--

Quadro 4 - Concepções freireanas presentes no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da IES C

ITENS ORGANIZATIVOS	SUJEITO	DIÁLOGO	TEORIA E PRÁTICA	PRÁTICA DE ENSINO	PRÁTICA PEDAGÓGICA
Contexto Institucional	Sujeito de acolhimento; transdisciplinar e autoavaliação	Escuta, percepção do outro, compromisso com a justiça social, audácia pedagógica	Atravessa todo o curso Trabalho como princípio educativo Relação formação e profissionalização mediada pelas instituições de Educação Básica	Registros sistemáticos de conteúdos das aulas, frequência dos(as) estudantes e os resultados de suas avaliações	
Concepção do Curso	Crítico, reflexivo e propositivo	Encontro de sujeitos, reflexão-ação; conquista do mundo, sintonizado com as transformações societárias e contemporâneas			Ao longo do curso
Estrutura do Curso	Protagonista, autor, cientista	comunicação, interação e construção coletiva do conhecimento	Articulada, pluralidade dos saberes. É no modo de construção da docência, gestão, legislação e diversidade do ambiente escolar.		
Sistema de Avaliação da Aprendizagem		Participação, interação		Continua, sistemática e propositiva	Contínua, sistemática ao longo do curso
Ementa	Formação dos sujeitos.	Interação, crítico, relacional	Conhecimento sólido, contextual e	Influenciada pelo contexto político, social;	Influenciada pelo

	Sujeito aprendente Sujeito ecológico		interdisciplinar.	Afetiva. Considera o espaço e tempo como mediadores nas aprendizagens das crianças.	contexto político, social; Afetiva. Considera o espaço e tempo como mediadores nas aprendizagens das crianças.
Bibliografia Básica	CARVALHO, Isabel Cristina. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2008.		LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão de escola: teoria e prática. 5. ed. 2004.	FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.	RELVAS, Marta Peres. Neurociência na Prática Pedagógica. Rio de Janeiro. Editora Wak. Rio de Janeiro 2012. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

Fonte: Documentos oficiais do Curso de Licenciatura em Pedagogia da IES C.

O texto do PPCP/IES A está organizado a partir dos seguintes itens estruturantes: Introdução, Procedimentos e Estratégias para a Elaboração da Reforma Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Justificativa da Elaboração da Proposta de Reforma Curricular Integral do Curso de Pedagogia, Concepção do curso: pressupostos e formação do pedagogo.

Já, o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da IES C (PPCP/2017) está estruturado em: Contexto Institucional, Concepção do Curso, Estrutura do Curso, Sistema de Avaliação da Aprendizagem, Ementas e Bibliografia.

As categorias freireanas foram evidenciadas nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos, nos programas das disciplinas e na narrativa das professoras entrevistadas, confirmando-se, portanto, como conteúdos teórico-práticos do currículo, articulados com as experiências dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

No Projeto da IES A, a categoria “sujeito” é abordada em várias ocasiões no documento, abrangendo itens organizativos como: procedimentos e estratégias para a elaboração da reforma, justificativa para a elaboração da proposta, concepção do curso, objetivos, ementas e bibliografia. No caso do PPCP/IES C, a categoria se expressa na concepção do curso, nas ementas e bibliografia.

Nos procedimentos e estratégias para a elaboração da reforma, o documento da IES A enfatiza a expectativa de que a reformulação integral do currículo resulte em um ambiente educacional mais interconectado, relevante e efetivo, promovendo a formação de profissionais capazes de atuarem como sujeitos ativos, críticos e engajados na transformação do cenário educacional.

A expectativa com a reformulação integral do currículo é a de poder interferir cada vez mais nas dicotomias ainda presentes nas práticas de formação dos profissionais da educação - na perspectiva da articulação dos conhecimentos entre si com os sujeitos nas suas diversas práticas cotidianas que visem a uma inserção/compreensão/intervenção institucional e, em particular, dos alunos no/ e acerca do trabalho pedagógico mais amplo, escolar e docente (IES A, 2007, p. 9).

Do mesmo modo, na justificativa para a elaboração da proposta, o Projeto evidencia o importante papel da educação orientada pelo princípio democrático na promoção da ação reflexiva dos sujeitos:

A educação sob o signo da democracia constitui ainda uma das poucas possibilidades de limitar a crescente dissociação entre racionalidade instrumental e identidades culturais, fornecendo as condições institucionais necessárias para a ação reflexiva do sujeito (IES A, 2007, p. 10).

Assim, os(as) estudantes não são tratados(as) como espectadores(as) do processo formativo, conforme ocorre no enfoque tradicional de educação, mas como agentes reflexivos que interagem com os conhecimentos e práticas cotidianas, problematizando e intervindo no contexto institucional e social em que estão inseridos. Dessa maneira o(a) estudante:

Não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições. Não é também seu proprietário. Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir (Freire, 2006, p. 58).

Nesse cenário, os projetos em análise suscitam inquietações acerca da qualidade da escola e de seu papel na promoção dos avanços democráticos. A instituição, submetida ao controle governamental e às influências de mercado, tem dificultado a busca por uma educação abrangente e uma compreensão mais profunda da identidade dos(as) estudantes (IES A, 2007). Além disso, chama atenção para o âmbito local, ao destacar que, apesar da ampliação do acesso à Educação no País, persistem elevadas taxas de analfabetismo na população e que o número de crianças fora da escola é significativo, sobretudo na Região Nordeste do Brasil (IES C, 2017).

Os significados políticos dessas informações consistem em conteúdos fundamentais nos cursos de formação inicial de professores(as), pois reafirmam o quanto os avanços necessários à educação (da formação) no País estão inseridos em lógicas mais complexas que dizem de um sistema social historicamente excludente. Essa análise ressalta a persistência de discriminações e a negligência do Estado ao negar o direito básico à educação.

Essas dimensões sociais e políticas se constituem como elementos-chave na análise que Paulo Freire faz dos problemas da educação no Brasil. Ao se referir à educação como um ato político, o autor se reporta à indissociabilidade entre Educação, Estado e Sociedade. Pois para o mesmo não se faz escola de qualidade com paredes quebradas, com alunos com fome, com professores desvalorizados. As “imagens quebradas” da escola pública são resultado de todo um processo de elitização da educação que se origina na colonização e se mantém até os dias atuais (Oliveira; Santos, 2022, p. 455).

Por outro lado, os projetos analisados transcendem abordagens determinísticas na análise dos problemas educacionais, ao destacarem que, apesar dos desafios enfrentados pelos estados nordestinos, há uma sólida condição produtiva, capacidade de desenvolvimento e potencial humano.

Isso é ilustrado no PPCP/IES C, que descreve Pernambuco como um estado com amplos investimentos em setores como o petroquímico, biotecnológico, farmacêutico, de informática, naval e automotivo, que contribuindo para seu desenvolvimento econômico e social da região. Destacam-se, entre outros, o Porto Digital do Recife (maior parque tecnológico do Brasil) e o complexo industrial e portuário de Suape. Essas argumentações reafirmam uma intencionalidade educativa que é reconhecida nos condicionamentos, limites sociais a serem enfrentados, mas que não dizem tudo dos sujeitos nem dos contextos sociais.

Assume assim o sentido abrangente de um projeto político e pedagógico.

O Projeto Político-Pedagógico é pedagógico por ser uma ação intencional, diretiva, planejada, interdisciplinar e dialética na relação com o conhecimento. E é político porque toda ação educativa não é neutra, mas política no seu fazer e pensar educação e ao articular os interesses reais e coletivos da comunidade escolar (Cardozo; Melo; Gonçalves, 2022, p. 16).

Enfatiza-se a importância de formar profissionais como sujeitos reflexivos, críticos e conscientes de seu papel no mundo, que não apenas executam suas tarefas, mas também pensam sobre como suas ações se encaixam no contexto mais amplo, como influenciam sua prática e como isso se relaciona com seu papel na sociedade. Essa reflexão contínua e contextualizada é fundamental para o desenvolvimento profissional e para a melhoria constante da prática.

Na concepção do Projeto da IES A, é afirmado que:

[...] o profissional forma-se enquanto sujeito que tem domínio de sua própria prática, consciência de seu papel social, com base na reflexão contextualizada na ação e sobre a ação e sobre a própria reflexão gerada na ação, conforme Zeichner (1993) (IES A, 2007, p. 15).

Essa finalidade formativa é confirmada na Estrutura do Curso da IES C, quando o texto reconhece o(a) estudante como “[...] centro do processo, protagonista, autor, cientista e construtor de sua própria história” (IES C, 2017, p. 27). Isso reflete a posição política adotada pelas IES, que não buscam formar sujeitos “domesticados” ao mundo, mas impulsionados pelo processo de libertação.

Cruz e Ferreira (2022, p. 77), ao analisarem a dimensão política da docência a partir de Freire, afirmam que:

A formação docente precisa assumir a dimensão subjetiva do ser professor/a, isto é, a dimensão política da docência, uma vez que a formação é uma busca permanente pelo conhecimento, pela conscientização e libertação. O/a professor/a é peça essencial nesse processo dentro de uma sociedade, em especial, ele/a pode se configurar como um agente de mudança em uma sala

de aula. As escolhas da didática a ser desenvolvida, o gerenciamento dos conflitos e das aprendizagens dos/as alunos/as são de responsabilidade do/a professor/a, em uma escola, e não há neutralidade nessas escolhas, pois ele/ela é um sujeito subjetivo que elege suas práticas pedagógicas e, assim, se configura como sujeito político.

Transparece ainda, no Projeto da IES C, a preocupação em formar profissionais atentos às singularidades dos sujeitos, aos limites de cada cultura, por isso também um(a) profissional crítico(a), mas acolhedor(a), afetivo(a), capaz de desenvolver habilidades a partir da própria interação nas diferentes relações sociais que vivencia. Nesse sentido, propõe também desenvolver o(a) profissional como sujeito de autoformação.

Essa preocupação desvela-se no objetivo do Projeto da IES A, ao se referir a uma das dimensões que devem permear todas as aprendizagens do currículo:

Dimensão pessoal e coletiva – refere-se ao terreno da individualidade, do respeito aos limites e possibilidades dos indivíduos e grupos aos quais pertence, na perspectiva de se formar um ser humano com pensamento crítico autônomo, com sensibilidade, afetividade, criatividade e sociabilidade próprias, construídas na interação com outros sujeitos nas diferentes relações sociais concretas. Inclui o compromisso consigo mesmo e com o coletivo, na perspectiva de uma formação pautada numa pedagogia que estimule, também, a autoformação (IES A, 2007, p. 19).

Essa é também uma consideração relevante para a IES C ao ressaltar no Contexto Institucional do PPCP que a formação integral do(a) estudante deve extrapolar a formação profissional, estabelecendo o desafio de que eles(as) descubram seus objetivos de vida. Para isso, a instituição deve praticar o acolhimento ao(à) estudante e a construção de um olhar para a totalidade.

Assim, a concepção de formação proposta nos documentos analisados é guiada por uma perspectiva educacional amorosa, na qual as dimensões cognitivas e afetivas dos(as) estudantes não se dão de forma separada e constituem-se também como um trabalho inteiro, coeso e de avaliação permanente.

As duas instituições tomam os(as) estudantes compreendidos como sujeitos com identidades, seres históricos, relacionais e produtores de cultura. Na IES A, nos Procedimentos e Estratégias para a Elaboração da Reforma, como já mencionamos anteriormente, contemplam a proposta de que os(as) educadores(as) fomentem a identidade do(a) profissional da educação – professor-pedagogo, e que atuem no processo constitutivo da cidadania do aprendente de qualquer faixa etária.

Na IES C, esse é também um cuidado de sua proposta curricular, ao buscar garantir a formação de profissionais que exercitem seu potencial analítico e sua criatividade ante os

obstáculos que possam surgir na prática educativa que irão exercer. É o que descreve na Concepção do curso, o perfil esperado para o egresso.

A categoria sujeito se faz presente nas ementas e bibliografias dos Projetos dos cursos em diferentes disciplinas. No Projeto da IES A, ela aparece na ementa das disciplinas Didática e na disciplina, Educação de Jovens e Adultos. Na ementa de Didática, a categoria evidencia-se no par dialético “sujeito-objeto”, conforme destaca o trecho a seguir:

O estudo da didática: o ensino, a aula, e seus fundamentos epistemológicos, pedagógicos, socioculturais, históricos, psicológicos, estéticos, éticos, políticos, e suas relações com a educação, a pedagogia, o currículo e os saberes. Processos de planejamento, execução, avaliação e suas categorias básicas: ensino-aprendizagem, professor-aluno, teoria-prática, sujeito-objeto, conteúdo-forma, ensino-pesquisa, técnica/política, subjetividade individual e coletiva, na perspectiva da formação de professores(as) da Educação Básica no contexto da prática educativa e sociocultural mais amplo (IES A, 2007, p. 32).

Nesse excerto, caracteriza-se o sujeito como indivíduo vinculado a um contexto mais amplo, que envolve as influências sociais e culturais na educação. A relação “professor e estudante” também é ressaltada, evidenciando uma prática docente em que as necessidades, características e perspectivas dos(as) estudantes ganham “substantividade” (Freire, 2006).

Ou seja, “os conhecimentos e experiências que os(as) educandos(as) expressam na sala de aula contribuem para o aprofundamento do objeto cognoscível e na reelaboração dos próprios saberes de professores(as) e estudantes” (Leitão, 2015, p. 24).

Na disciplina Educação de Jovens e Adultos, desvela-se a preocupação em compreender os(as) estudantes adultos(as) como sujeitos sócio-históricos e culturais, responsáveis por sua aprendizagem e com potencial de analisar suas necessidades, desafios e experiências ao longo do tempo, bem como as influências sociais e culturais que moldam essa modalidade.

De forma semelhante, no PPCP/IES C, a categoria está presente na ementa das disciplinas Educação no/do campo, Fundamentos Filosóficos da Educação e Neurociência e Educação. Em Educação no/do Campo, os sujeitos são entendidos como ser de direito, produtor de conhecimento e comprometido com o desenvolvimento sustentável. Vejamos:

Concepções e práticas da educação do campo. O direito dos povos camponeses à educação. Educação popular e com conhecimento por eles produzido. A educação do Campo no campo. A educação do campo enquanto produção de cultura. A educação do campo na formação dos sujeitos. A educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável. A educação do campo e o respeito às características do campo (IES C, 2017, p. 82).

Esse olhar para os sujeitos da educação mostra que a proposta da disciplina é fortalecer a autonomia e a capacidade crítica dos(as) educandos(as). Ao se reconhecerem na história, eles(as) podem compreender que a falta de acesso à educação decorre das condições materiais geradas pelo sistema econômico e das visões elitistas dos grupos dominantes que, ao longo do tempo, se beneficiaram da exploração das classes populares.

Na disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação, o sujeito e sua experiência existencial, bem como o significado da vida humana, são postos como reflexão:

Filosofia: concepções e tendências. Filosofia como fazer humano: historicidade e transitoriedade. A reflexão filosófica como experiência radical do sentido do existir e da leitura crítica da realidade do mundo. Filosofia e educação: o ser humano como sujeito aprendente. Filosofia da educação: natureza, fundamentos, horizontes e tarefas. Formação filosófica do educador. O processo educativo como projeto de humanização integral e de cidadania planetária. Pressupostos filosóficos das principais concepções educativas. Desafios da práxis educativa contemporânea (IES C, 2017, p. 43-44).

Nessa Ementa, o sujeito é núcleo da reflexão filosófica. Nesse sentido, busca explorar as questões fundamentais e profundas relacionadas à existência, à realidade e ao sentido da vida. Aponta ainda a educação como formação integral do sujeito e a promoção da cidadania planetária, ou seja, uma educação que estimule as pessoas a reconhecerem sua conexão com o mundo, e perceberem que suas ações e escolhas têm um impacto não apenas em sua comunidade local ou país, mas também em uma escala global.

A concepção filosófica proposta na referida ementa configura-se como um itinerário formativo que ajuda os sujeitos a tomarem consciência sobre quem são e que posição ocupam no mundo. Consciência tomada, pois, como um processo em que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 2006, p. 30).

A categoria ainda aparece numa mesma referência bibliográfica presente em duas disciplinas da IES A, são elas: Educação de Jovens e Adultos e Pesquisa e Prática Pedagógica VII: Estágio na Educação de Jovens e Adultos. Essa referência propõe a concepção dos jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. No Projeto da IES C, a categoria é mencionada na disciplina Educação Ambiental – EAD, que cita a formação do sujeito ecológico, indicando o cuidado em formar pessoas capazes de agir de maneira responsável e engajadas na defesa do meio ambiente.

Assim, os sujeitos são incentivados a questionarem ativamente as informações que recebem, examinar suas próprias crenças e entender como as estruturas sociais influenciam a realidade. Buscam estabelecer conexões entre diferentes aspectos da realidade e procuram evidências para fundamentar suas conclusões. Além disso, reconhecem que não existe uma única verdade absoluta, mas sim perspectivas diversas e nuances a serem consideradas.

Com esse entendimento, Cruz e Ferreira (2022, p. 76) argumentam que

A formação docente passa a ser o lugar de percepção do ser, do existir, do refletir e do agir. Quando a formação contempla esses aspectos, o/a professor/a pode se tornar um ser da práxis, sendo um profissional autônomo/a, de consciência crítica e compromissada com seu próprio desenvolvimento profissional, pois a melhoria da educação é consequência disso.

A ênfase na formação de sujeitos ganha relevância nos Projetos, ao considerarem o diálogo como um processo relacional, uma construção colaborativa de conhecimento e um meio para promover reflexões críticas para a elaboração de um mundo comum.

Nos dois Projetos, o diálogo desempenha um papel fundamental em várias seções, com ênfase particular nos seguintes itens: Introdução, Procedimentos e Estratégias para a Elaboração da Reforma, Justificativa da Elaboração da Proposta, nas Ementas e Bibliografia (PPCP/IES A) e nos itens relacionados à Concepção do Curso, Ementas e Bibliografia (PPCP/IES C).

Nos Projetos, o diálogo se constitui como inserção crítica na realidade, compromisso histórico de sujeitos, resposta às demandas político-sociais e a revisão das ações educativas planejadas pelas próprias instituições. O PPCP da IES A evidencia que foram as transformações sociais do período e as legislações da época que motivaram o engajamento da instituição para o amplo debate na busca da reformulação curricular para os cursos de graduação. Isso pode ser observado nos itens organizativos do Projeto: Introdução e Procedimentos e estratégias para a elaboração da reforma, apresentados respectivamente a seguir:

Em 2001, a IES (re)iniciou a discussão sobre o seu projeto acadêmico, implementando uma reforma parcial e constituindo uma Comissão de Reforma Curricular, composta por membros dos quatro departamentos (...) e do Diretório Acadêmico, no sentido de acompanhar a implementação da Reforma Parcial e desenvolver estudos, debates e pesquisas para a proposição de uma reforma mais ampla para o Curso de Pedagogia (IES A, 2007, p. 5).

Em consonância com o debate crítico dos profissionais da educação, a IES tem incorporado, nas suas discussões, sua própria produção, o movimento

organizado dos profissionais da educação e os problemas/desafios dos diversos contextos históricos (IES A, 2007, p. 6).

De modo análogo, o PPP/ IES C revela que o curso de Pedagogia é apresentado como um espaço de diálogo, que está em sintonia com as mudanças na sociedade e nas necessidades educacionais contemporâneas, incluindo as exigências regionais, os requisitos impostos pelo progresso e pelo mundo do trabalho. Ilustra esse entendimento a concepção do curso, segundo a qual, deve orientar seu currículo e respectivas práticas no sentido de atender às necessidades derivadas do processo de reestruturação produtiva, demandas impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico e questões inerentes a ele.

Conforme posto nesses trechos, as discussões acerca da formulação do documento não se limitaram a uma simples troca de informações ou à imposição de um pensamento único. Ao contrário, a proposta foi elaborada a partir do encontro de sujeitos que se empenham em expressar e compreender os desafios que a sociedade e as políticas curriculares impunham à educação, às escolas, às universidades e à profissão docente.

Ainda na Concepção do curso, a IES C salienta que é necessário formar docentes a partir de espaços reais de diálogo, de abertura ao outro, adotando posturas pedagógicas corajosas, justas e coerentes sobre o que se defende e se deseja ver na sociedade, sem perder de vista a conformidade com a orientação à crítica, criativa, ética e científica em busca da qualidade na dinâmica do ensino e aprendizagem.

A categoria diálogo se apresenta nas ementas e bibliografias das disciplinas dos Projetos das duas IES. Na IES A, a disciplina: Pesquisa e Prática Pedagógica 8: Estágio Supervisionado em Gestão Educacional evidencia o diálogo a partir da discussão sobre gestão democrática, conforme pode ser verificado no texto da ementa subsequente: “Vivência em práticas de gestão, planejamento e acompanhamento de processos educativos formais e não formais. Gestão democrática, diálogo, colaboração, relações de trabalho coletivo e institucional” (IES A, 2007, p. 108).

Essa visão considera o diálogo como colaboração e compartilhamento de ideias, destacando o compromisso em formar profissionais que entendam que o trabalho educativo é responsabilidade de todo o grupo. Nesse sentido, o diálogo representa a interconexão entre o conceito de trabalho e a educação, evidenciando sua importância para uma compreensão mais profunda desses processos sociais.

Ainda na IES A, o diálogo é visto na ementa da disciplina 'Trabalho e Educação: Realidade, Tendências e Desenvolvimento Humano. Nesse contexto, ele cria um espaço para

a construção compartilhada de significados, estimulando uma abordagem interdisciplinar, onde as interações entre trabalho e educação são exploradas para compreender como esses elementos se entrelaçam na experiência humana ao longo do tempo.

Estudos sobre o ‘trabalho’ enquanto categoria fundamental nos processos sociais de elaboração do conhecimento, da cultura e da formação Humana e suas relações com a educação na História da humanidade, em especial com a história educacional no Brasil, através do diálogo com os processos educativos (IES A, 2007, p. 101).

O diálogo aparece nos Projetos também como interação, comunicação, entretanto não se constitui apenas como uma forma de comunicação, mas também como um recurso educacional que promove a compreensão e a construção do conhecimento.

É o que parece indicar a ementa da disciplina “Tecnologias na Educação – EAD”, presente na estrutura curricular do curso de Pedagogia da IES C, que aborda a utilização de diversos ambientes virtuais na educação. Conforme descrito, a ementa da disciplina aborda:

Paradigmas científicos e sua influência na concepção de tecnologia aplicada à educação. Recursos Tecnológicos. Estratégias e mediação nos processos de ensino e de aprendizagem. Potencialidades e limites do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. O uso de diferentes espaços online na educação, como possibilitadores da comunicação, interação e construção coletiva do conhecimento (chat, facebook, entre outros) (IES C, 2017, p. 46).

Essa mesma abordagem alinha-se aos objetivos do curso da IES A, que buscam formar pedagogos com “capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos e adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas” (IES A, 2007, p. 18).

Vê-se então que o diálogo é produto e produtor de cultura. Ele reflete as transformações socioculturais, os valores e costumes, como também ressignifica esses elementos culturais, propiciando novas concepções e práticas. Pode promover ainda o intercâmbio cultural e compartilhamento de experiências e novas aprendizagens.

A teoria-prática é outra categoria que perpassa os Projetos dos cursos investigados. Está presente em todos os itens organizativos do PPCP/IES A - Introdução, Procedimentos e Estratégias para Elaboração da Proposta, Justificativa da Elaboração da Proposta, Concepção do Curso e Objetivos do Curso. De maneira similar atravessa o PPCP/IES C, tendo relevância na Concepção do Curso e na Justificativa.

Na do PPP/ IES A, a articulação entre teoria e prática está dentre os princípios gerais estabelecidos pelo X Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, realizado em 1997, para fundamentar os currículos de graduação:

Formação processual, dinâmica, que desenvolva a capacidade de questionamento e crítica; Predomínio da formação sobre a informação; Interdisciplinaridade; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na dinâmica curricular; Articulação entre teoria e prática (IES A, 2007, p. 5).

Nesse contexto, a integração teoria e prática constitui uma proposta curricular que não se restringe a promover conhecimentos teóricos, mas também práticos e pertinentes à vida dos(as) estudantes. Portanto, não se conforma com informações superficiais sobre os fatos, mas valoriza a investigação e o aprofundamento dos conteúdos de maneira crítica. Reconhece também o papel do conhecimento acadêmico em prol do bem-estar da comunidade e do desenvolvimento local.

A categoria configura-se também como exigência da legislação no período e dos requerimentos estabelecidos pelo debate crítico do movimento dos educadores, como transparece nos Procedimentos e Estratégias para Elaboração da Proposta ao destacar que “[...] no ano de 1997, em face das exigências da legislação, em vigor, que explicitava a necessidade da ênfase da relação entre teoria e prática e, também, sob as influências do debate crítico educacional (IES A, 2007, p. 7). Advoga, portanto, a defesa de uma formação que prepare o(a) professor(a), integrando a dimensão técnica dos conhecimentos específicos, incluindo também a perspectiva política dessa formação.

Do mesmo modo, na Concepção do Curso da IES C, a conexão teoria e prática se faz presente dentre os objetivos do curso ao valorizarem o encontro de saberes e habilidades nos momentos de aprendizagens, confirmando a pluralidade em todos os seus aspectos. “Exercer uma prática docente fundamentada na articulação de saberes, conhecimentos e competências em situação de aprendizagem, conforme a diversidade social, cultural, étnica, religiosa e de gênero” (IES C, 2017, p. 20).

A relação entre teoria e prática aflora na ideia de que uma sólida formação humana é necessária para garantir essa relação, como descrito dentre os objetivos do curso do projeto da IES A. “Sólida formação humana que garanta a relação teoria-prática e o respeito à diversidade, mediante uma compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa, que acontecem em diferentes âmbitos e modalidades” (IES A, 2007, p. 20).

Essa formação engloba, portanto, a compreensão teórica ampla e consistente do fenômeno educativo, a capacidade de tornar efetiva essa teoria na prática educativa. Além disso, a ênfase na diversidade realça a importância de conformar e contextualizar a teoria à realidade diversa dos ambientes e das modalidades educacionais.

O processo de formação de professores(as) para os cursos de Pedagogia, ao se basear na relação entre teoria e prática, implica situar a formação desses(as) profissionais em um contexto onde ambas as dimensões (teoria e prática) coexistem e se complementam.

Nesse sentido,

a teoria é fundamento para a reflexão crítica, porém, ancorada na prática, o que efetivamente caracteriza a intervenção esperada para uma formação que inspire a uma educação libertadora. Do contrário, consiste apenas em um treinamento em que sujeitos e práticas são adaptados, não transformados, por meio de discursos e teorias uniformizadores (Tomelin; Raush, 2022, p. 141).

Dessa forma, o papel do(a) educador(a) não se limita a transmitir informações que os(as) estudantes devem repetir, mas estimular nos(as) educandos(as) o desejo de construir conhecimento de forma autônoma, assumindo a responsabilidade por seu próprio processo de aprendizado e emancipação. Ou dizendo de outra forma:

Vista dessa maneira, a prática pedagógica docente é impulsionadora do interesse e da necessidade de saber mais. Não o interesse que surge a partir de uma preparação a priori, mas o interesse e a necessidade que nascem na dinâmica inter-relacionada da teoria e da prática, pois os motivos pelos quais as pessoas buscam saber mais são vistos quando as próprias pessoas se dão conta da importância desse ato para o desenvolvimento de sua vida como um todo (Leitão, 2015, p. 41).

Com essa preocupação, a relação integrada entre a teoria e a prática diz do compromisso de um currículo com a formação de um profissional que possui saberes, é crítico, criativo e transformador e tem na pedagogia uma base para desempenhar um papel crucial na orientação de um trabalho formativo mais abrangente

Em que pese o reconhecimento da centralidade da docência como base da formação e do trabalho profissional do pedagogo, entende-se também a necessidade de se conceber a pedagogia materializada em um trabalho pedagógico mais amplo de interação formativa entre os sujeitos em espaços escolares e não escolares, ampliando os estudos e discussões sobre o que é intencionado alcançar nesses espaços educativos (IES A, 2007, p. 7).

O(a) docente não é somente compreendido como um(a) facilitador(a) de aprendizagem, mas um(a) profissional do campo pedagógico que participa da criação das condições de sua existência (Saviani, 2003) e da existência da própria sociedade. Um(a) trabalhador(a) que planeja, estuda, pesquisa, cria métodos, ressignifica materiais, toma decisões, ensina, aprende, reflete e se refaz no trabalho e com o próprio trabalho. Um(a) trabalhador(a), cuja tarefa demanda eficácia para alcançar resultados efetivos. Portanto, requer técnicas, habilidades e conhecimentos variados, bem como exige uma base sólida de

compreensão epistemológica. Envolve ainda a tomada de decisões e escolhas, o que afirma sua natureza também política. Nesse sentido, Freire (2007, p. 19) argumenta

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Trata-se de um trabalho que exigirá do(a) educador(a) compreender as condições históricas e sociais em que está inserido(a), estar atento(a) às questões que podem alavancar ou, por outro lado, inibir uma educação emancipatória que vislumbre justiça e cidadania.

Esta ideia reflete-se na concepção da docência, como um trabalho, que “[...] articula as figuras do especialista, do professor e do técnico, sem descartar a dimensão política da formação” (IES A, 2007, p. 7).

Ideia firmada pelo movimento dos(as) educadores(as) e presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituída pela Resolução nº 1/2006, conforme descrito a seguir:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Resolução nº 1/2006, p. 1).

Essa integração entre teoria e prática está alinhada com a visão de docência apresentada no Parecer CNE/CP nº 05/2005 para o curso de Pedagogia:

[...] a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (Parecer CNE/CP nº 05/2005, p. 7).

Nesse mesmo sentido, o Projeto da IES C destaca ainda, na concepção do curso, a importância de se constituir “a unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas

a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional” (IES C, 2017, p. 13).

O trabalho educativo desenvolvido nos Projetos dos cursos se faz assim um trabalho praxiológico, como visto ainda nos objetivos do curso da IES C, ao proporem “a unidade entre a teoria e a prática, que resgate a práxis da ação educativa” (IES A, 2017, p. 19). Reconhecem a complexidade da ação docente e a gama de exigências que se fazem necessárias ao exercício da profissão, mas reconhecem também que outros agentes educativos concorrem para a produção do processo de ensino e aprendizagem; daí a importância dada à interação entre todos os níveis educacionais. Isso é conferido na do Projeto da IES A e na Concepção do Curso da IES C.

A compreensão é que as licenciaturas precisam estar integradas com a pós-graduação. Esta recomendação representa, do ponto de vista do Centro de Educação, o compromisso em propiciar uma vinculação mais orgânica entre os seus Cursos de Formação de Profissionais da Educação, o Colégio de Aplicação, os sistemas públicos de ensino e outras práticas educativas mais amplas da sociedade (IES A, 2007, p. 5).

Nesta perspectiva, contempla os processos formativos para a docência, gestão dos processos educativos escolares e não escolares, assim como a produção e socialização do conhecimento do campo educacional através da pesquisa, numa perspectiva de relação entre teoria e prática (IES C, 2017, p. 16).

Nas ementas e bibliografia dos cursos, a teoria e a prática também se fazem presentes. No PPP/IES A, configura-se na ementa das disciplinas de Didática (já mencionada) e Filosofia da Educação 2 e Pesquisa e Prática Pedagógica II - Gestão Educacional e Escolar. Em Didática, a relação teoria e prática é um dos componentes essenciais do escopo do estudo, juntamente a outros pares dialéticos como sujeito-objeto, ensino-pesquisa, conteúdo-forma, os quais não são tratados de forma fragmentada, mas como elementos complexos e interconectados numa abordagem integral.

Na disciplina Filosofia da Educação 2, a categoria é discutida a partir das principais tendências da filosofia da educação no Brasil (marxismo, existencialismo, empirismo pedagógico) e da reflexão sobre o problema filosófico na educação, conforma mostra a ementa:

Programa analisa as principais tendências atuais da filosofia da educação no Brasil (marxismo, existencialismo, empirismo pedagógico), refletindo a conexão entre teoria e prática na educação no problema filosófico e discutindo a relação entre filosofia, ciência e pedagogia (IES A, 2007, p. 77).

Isso implica que os(as) estudantes serão desafiados(as) a traduzirem as teorias filosóficas em soluções para problemas educacionais reais, ao mesmo tempo em que consideram a abstração que emerge desse processo. Esse é um processo contínuo e dialético de interação entre teoria e prática. Na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II- Gestão Educacional e Escolar, a ementa propõe:

Estudo investigativo da prática da organização e da gestão escolar, recorrendo à estratégia de pesquisa de abordagem qualitativa e utilizando a relação entre teoria e prática como referência principal para uma análise das formas de organização e gestão da instituição escolar (IES A, 2007, p. 41).

A gestão escolar, como um sistema que envolve pessoas e suas ações/intenções, engloba tanto a teoria quanto as interações sociais que ocorrem entre elas e com o contexto sociopolítico, incorporando também a prática (Libâneo, 2007).

Nas referências bibliográficas da IES A, a relação entre teoria e prática manifesta-se de maneira variada em temas diversos nas diferentes disciplinas a seguir: 1) Metodologia da Pesquisa Educacional (inquérito teoria e prática), 2) Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa II (oficina de leitura: teoria e prática) 3) Fundamentos da Gestão Educacional e Escolar e 4) Pesquisa e Prática Pedagógica 8: Estágio Supervisionado em Gestão Educacional (organização e gestão da escola: teoria e prática), 4) Educação Infantil (alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática), 5) Planejamento e financiamento da educação escolar no Brasil (finanças públicas, teoria e prática no Brasil), 6) Metodologia da Alfabetização (alfabetização e construtivismo: teoria e prática) e (dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática. 7) Pensamento de Paulo Freire (conscientização: teoria e prática da libertação referente ao pensamento de Paulo Freire).

A primeira referência sugere, com a expressão “inquérito teoria e prática”, uma abordagem que utiliza a pesquisa como meio de explorar e compreender a relação dinâmica e complexa entre a teoria e sua aplicação no contexto educacional. Essa abordagem ajuda a favorecer o pensamento crítico e a busca de respostas consistentes, bem como a autonomia intelectual dos(as) formandos(as).

A segunda referência, focada em oficinas de leitura, trata da importância de não apenas compreender as teorias relacionadas à leitura, mas também de saber como efetivá-las na prática de forma significativa. Isso se traduz em desenvolver nos(nas) futuros(as) professores(as) habilidades para efetivamente incorporar estratégias de compreensão de leitura com um enfoque crítico, contribuindo assim para o desenvolvimento do interesse e apreço dos(as) estudantes(as) por essa habilidade.

Freire (2009) alerta que o ato de ler, muitas vezes, é interpretado de forma reducionista, como se a quantidade de páginas lidas e a memorização dessas páginas fossem indicativos de uma leitura eficaz. Para o autor, a verdadeira qualidade da leitura reside na compreensão profunda do texto e em sua conexão com questões político-sociais mais amplas. Para o autor, ensinar a ler é participar de uma experiência criativa em que o(a) professor(a) conecta saberes afetivos, cognitivos e práticos, estimulando o desenvolvimento de um aprendizado curioso e inventivo no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Na terceira e quarta citação, a ênfase recai na sintonia entre teoria e prática na condução da organização e gestão da escola, apontando um enfoque amplo de gestão, que não se limita a gerir pessoas e recursos, mas envolve objetivos educacionais, planejamento, avaliação e participação ampla dos sujeitos nas ações concretas que são implementadas.

Ao tratar do planejamento e financiamento da educação escolar no Brasil, a quinta temática provavelmente investiga a formulação e a implementação das políticas educacionais, bem como a alocação e a gestão de recursos no sistema educacional brasileiro. Isso é importante para os(as) futuros(as) professores(as), pois os(as) habilita a entender como as decisões políticas moldam o cotidiano da educação e a reconhecer as restrições e possibilidades relacionadas aos recursos disponíveis para o ensino.

A alusão à alfabetização e ao construtivismo, mediados pela concordância entre teoria e prática, na sexta bibliografia, sinaliza a proposta de alfabetizar considerando os princípios defendidos pela teoria construtivista. Essa teoria defende a incorporação das aprendizagens que os(as) estudantes adquirem por meio de suas vivências cotidianas na construção do conhecimento, como forma de promover uma formação pertinente, ativa e colaborativa entre docentes e discentes.

Ainda na mesma disciplina, uma outra referência alude à integração entre teoria e prática como um elemento fundamental na abordagem das dificuldades de aprendizagem, especialmente no contexto da alfabetização. Essa integração pressupõe a exploração das teorias e práticas envolvidas na compreensão e superação das dificuldades na alfabetização, incluindo a necessidade de adaptações específicas para atender às demandas individuais dos(as) estudantes, o que, por sua vez, facilita o processo de aprendizagem.

Da mesma forma, a conscientização: teoria e prática da libertação em Paulo Freire, na sétima temática, provavelmente explora as teorias e práticas relacionadas à conscientização e seu papel no processo de transformação social. Conscientização que, segundo Freire (2006), somente ocorre a partir de uma análise profunda da natureza aparente do objeto, de suas contradições e interações e ao mesmo tempo da efetivação de ações transformadoras. Isso

reafirma um currículo que forma educadores(as) de maneira consistente e integral, voltado para a construção de uma sociedade humanizada. Nas ementas das disciplinas do Projeto da IES C, a menção à categoria teoria e prática não aparece. A categoria só é evidenciada na bibliografia básica de uma disciplina, Orientação e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e não Escolar, sendo a mesma bibliografia utilizada nas disciplinas da IES A que discutem gestão (Fundamentos da Gestão Educacional e Escolar; Pesquisa e Prática Pedagógica 8: Estágio Supervisionado em Gestão Educacional).

No que se refere à categoria prática de ensino, na IES A, ela está inserida em duas menções nos procedimentos e estratégias para a elaboração da reforma curricular, do mesmo modo, em dois destaques na concepção do curso, nos objetivos, ementas e bibliografias. No PPP/IES C, a prática de ensino evidencia-se na Concepção do Curso, na Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem, Ementa de uma disciplina e bibliografia.

A do PPP/IES A sinaliza que a prática de ensino constitui "eixo estruturador da formação docente", sendo objeto de extenso debate durante a reforma do curso de Pedagogia no Centro de Educação, considerando inclusive as discussões que já estavam em andamento nas associações acadêmicas e atendendo às exigências legais da época.

Nesse contexto de desafios para a construção de novos perfis para os cursos de Graduação, o Centro de Educação realizou inicialmente um reajuste da carga horária do estágio supervisionado de ensino, em 1997, face às exigências da Lei de Diretrizes e Base n.9.394/96 e instituiu, em 2000, uma reforma parcial do seu Curso de Pedagogia, em uma ampla discussão coletiva, sob a influência particular da proposta formulada por Santiago e Batista (2000) sobre a "Prática de Ensino como eixo estruturador da Formação Docente", da reflexão acumulada nacionalmente, desde a década de 1980, junto às entidades acadêmicas e de Classe (ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, ANPAE) e sob as influências de propostas de curso e de produções acadêmicas criadas no interior do próprio Centro de Educação (IES A, 2007, p. 5).

Ainda no PPP/IES A, a categoria apresenta-se num sentido abrangente. Pode ocorrer em diferentes espaços, inclusive fora da escola, está relacionada com os estágios supervisionados, mas não se restringe a eles. Vejamos como isso é evidenciado nos Procedimentos e Estratégias para Elaboração da Reforma:

A prática de ensino apreendida no sentido mais ampliado, podendo se dar fora do espaço escolar (outros espaços educativos), sem precisar de um exercício profissional prolongado, como é o caso do estágio, a ser realizado com propósito de intervenção e de acompanhamento sistemático, articulando teoria-prática, ensino-aprendizagem, ensino-pesquisa e conteúdo-forma na sala de aula (IES A, 2007, p. 8).

Batista Neto e Santiago (2016) tomam a prática de ensino como um componente curricular e uma prática formadora, que responde à intenção de uma formação ampla, crítica e conjugada com a prática da pesquisa que atravessa o curso em sua totalidade e durante todo o processo formativo:

Componente curricular e uma prática formadora que perpassa o processo formativo, estendendo-se ao longo do curso de formação profissional, numa relação efetiva com o espaço de formação inicial e espaço do trabalho profissional, sob a responsabilidade de uma equipe de professores. Assim sendo, é entendida como uma prática formadora processual, coletiva e interdisciplinar (Batista Neto; Santiago, 2016, p. 29).

Esses autores, na interpretação de Almeida e Silva (2014), compreendem o componente curricular Prática de Ensino como eixo estruturador da formação docente, favorecendo a solidez do conhecimento, o diálogo entre teoria e prática e a pesquisa como elemento que subsidia a ação pedagógica:

Este componente curricular trata do fenômeno educativo e do ensino em suas diferentes dimensões, na dinâmica do Estágio Supervisionado e da Pesquisa como atividade investigativa, perpassando toda a formação docente. Possibilita ao professor em formação a reflexão a partir das problemáticas vivenciadas no campo de atuação, iluminada por uma base teórica consistente que subsidia a experiência no campo empírico, havendo, dessa forma, o imbricamento entre a relação teoria e prática (Almeida; Silva, 2014, p. 10).

Para o Projeto da IES A, a categoria conecta-se aos princípios, eixos e temas comuns presentes no currículo. Abrange a totalidade dos componentes curriculares, é contextualizada conforme o tempo histórico, como é possível conferir na Concepção do Curso:

A Prática, como componente curricular mais diversificado da formação do profissional da educação é considerada enquanto uma prática educativa, historicamente situada num dado contexto social, compreendida e realizada através de processos de investigação, interpretação, explicação e intervenção pedagógica, na observância de suas singularidades e dos sujeitos que nela atua – quer seja em espaços educativos escolares ou não escolares. A prática constitui-se como espaço social de construção de conhecimentos, significados, sentidos, saberes e sujeitos, mantendo uma relação com o estágio supervisionado, com a base comum, princípios, eixos e temáticas do currículo. Vale ressaltar, no entanto, que a prática permeia o currículo como um todo, além do continuum dos componentes curriculares Pesquisa e Prática Pedagógica, materializando-se no desenvolvimento das disciplinas e blocos de conhecimentos nas suas mais diversas especificidades (IES A, 2007, p. 15).

Com essa compreensão, os cursos de formação concebem a prática numa dimensão global, envolta nos aspectos da política, do conhecimento, da estética, da profissão e das

questões humanas presentes na sociedade. Incluem a maneira como o trabalho pedagógico se articula e os diversos elementos que envolvem a atividade de ensino.

Formação essa que, pelos seus princípios pedagógicos, envolve a compreensão da prática educativa como prática social, sob o prisma das múltiplas dimensões ético-política, epistemológico-cultural, estética, profissional e humana, como também a organização do trabalho pedagógico mais amplo e docente articulados, entendidos nas suas mais diversas especificidades de área de conhecimentos e modalidades de ensino necessárias à formação do profissional da educação (Aguiar; Melo, 2005, p. 962).

Na Concepção do Curso, no Projeto da IES C, a prática de ensino é percebida como parte integrante de uma formação que visa promover o aprendizado e o desenvolvimento dos(as) futuros(as) docentes, considerando uma perspectiva inclusiva de formação, sem desconsiderar o desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos, pedagógicos, curriculares, políticos, de gestão, didáticos e aqueles referentes as particularidades dos sujeitos sociais.

Partimos do pressuposto que a formação para os tempos que vivemos, deverá proporcionar a apropriação da cultura e dos processos educativos; conhecimentos relativos ao desenvolvimento e à aprendizagem dos educandos (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos), considerando inclusive as especificidades da pessoa com deficiência; das especificidades advindas da territorialidade e do pertencimento étnico; da diversidade de gênero; da educação em direitos humanos e cidadania, dos conhecimentos técnico científicos específicos das áreas; conhecimentos pedagógicos: didática, **prática de ensino**, currículo e avaliação; conhecimentos sobre política educacional, gestão e organização do trabalho pedagógico (IES C, 2017, p. 12).

Nessa abordagem, ganham destaque a organização e a transparência no processo avaliativo, onde todos os aspectos do ensino e da aprendizagem são consistentemente registrados.

No Sistema de Avaliação, o Projeto da IES C, define que

docente deverá registrar na caderneta, sistematicamente, o conteúdo desenvolvido nas aulas, a frequência dos alunos e os resultados de suas avaliações. Bem como as atividades correspondentes à prática de ensino (IES C, 2017, p. 31).

Esses registros desempenham um papel fundamental em uma avaliação de natureza contínua. Ao mesmo tempo, esses registros têm o objetivo de aprimorar a prática do(a) professor(a). Ao documentar a frequência, a participação e o desempenho dos(as) estudantes em diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem, o(a) professor(a) está

constantemente em busca de maneiras de melhorar suas abordagens, métodos e materiais. Isso, por sua vez, contribui para o progresso e aprimoramento da qualidade do ensino.

A partir dessa visão alargada da prática de ensino, dos direcionamentos das DCN/Pedagogia (2006) e dos debates nacionais, os Projetos expressam concepção também abrangente do Estágio Supervisionado, como pode ser visto nos trechos da Concepção do Curso da IES A e na Estrutura do Curso da IES C na ordem a seguir:

[...] O Estágio Supervisionado (prescrito para ser desenvolvido com a carga horária de 300 horas) é concebido como uma das modalidades de prática social educativa e pedagógica, realizado especialmente em unidades escolares, sob a forma de uma prática de ensino articulada aos processos de organização e gestão educacional. Nesse processo, não se perdem de vista as interfaces com as práticas sociais educativas mais amplas (sistemas de cultura de informação e de comunicação, movimentos sociais etc.), embora centre-se nos diversos níveis e modalidades de ensino (educação infantil, as primeiras séries do ensino fundamental do ensino fundamental, educação de jovens e adultos) (IES A, 2007, p. 15).

O Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório no curso de Pedagogia terá a seguinte organização: 120 horas em Educação Infantil, realizado em escolas da Rede Pública e Particular. Terá a supervisão de um(a) professor(a) da IES e um(a) professor(a) da escola parceira; oferecido por volta do quinto período 120 horas em Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Será realizado em escolas da Rede Pública e Particular de Ensino. Terá a supervisão de um(a) professor(a) da IES e um(a) professor(a) da escola parceira; oferecido por volta do sexto período 80 horas em Educação de Jovens e Adultos e será vivenciado em espaços escolares e em programas e projetos que ofertam a modalidade. Terá a supervisão de um(a) professor(a) da IES e da instituição parceira; 80 horas a serem vivenciadas em Gestão Educacional e Espaços de Educação não Formal (IES C, 2017, p. 25).

Sob essa ótica, o estágio expressa a oportunidade de aproximação constante com as instituições educativas, favorecendo a pesquisa que colaborará com a inovação desses espaços e a ressignificação dos conhecimentos, como também das próprias agências de formação docente. Isso se configura como um empreendimento em que professores(as) e estudantes, juntos(as), atuam para a configuração da práxis pedagógica (Souza, 2009).

Na opinião de Franco e Santos (2023, p. 3),

O estágio supervisionado, como componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de docentes configura-se como espaço-tempo de construção da identidade docente e de necessária articulação entre a teoria e prática, constituindo momento de aproximação da realidade social e proporcionando possíveis reflexões, por meio de práticas pedagógicas que permitam um olhar crítico e reflexivo sobre o saber e o fazer pedagógico.

Para tanto, a prática se faz como um movimento exigente do estímulo à curiosidade “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 2003, p. 44).

Curiosidade movida por perguntas, por problematizações, não apenas acerca das contradições encontradas entre o que se aprende no curso e a realidade vivida na instituição educativa, mas sobre as discrepâncias e lacunas que o campo de estágio aponta a respeito do que se estuda na formação universitária, ou seja,

O estágio se configura como momento crítico da formação, que deve ser construído de forma dialética e problematizadora da realidade permitindo a alternância entre a escola formação e a escola campo, articulando os dois polos no processo reflexivo dos futuros professores (Franco; Santos, 2023, p. 4).

A prática de ensino é evidenciada nas ementas e nas bibliografias básicas dos dois Projetos. Na IES A, a ementa da disciplina de Fundamentos do Ensino de História mostra a prática de ensino como ação consistente, ampla e multidimensional.

Estudo dos conceitos básicos e referenciais epistemológicos, pedagógicos e didáticos para uma prática de ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir de temas culturais e da reflexão dos conceitos que norteiam a disciplina de História, procura-se criar alternativas de atuação em sala de aula, construindo relações entre as dimensões do conhecimento, da cultura e da estética com o poder, a política e a interpretação (IES A, 2007, p. 48).

Essa abordagem não se limita apenas à narração de fatos históricos e conceitos, mas abrange uma compreensão mais profunda desses eventos e suas influências na vida das pessoas, considerando estratégias de ensino que visem estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento, como cultura e estética e as mediações das diferentes formas de poder, política e interpretação histórica.

A categoria integra também a ementa da disciplina de Didática, ressaltando-se como um conjunto de processos complexos e interligados, que envolvem fundamentos de conhecimentos diversos e relações entre os sujeitos, sujeitos e conteúdos saberes e currículo, dentre outras.

O estudo da didática: o ensino, a aula, e seus fundamentos epistemológicos, pedagógicos, socioculturais, históricos, psicológicos, estéticos, éticos, políticos, e suas relações com a educação, a pedagogia, o currículo e os saberes, processos de planejamento, execução, avaliação e suas categorias básicas: ensino-aprendizagem, professor-aluno, teoria-prática, sujeito-objeto,

conteúdo-forma, ensino-pesquisa, técnica/política, subjetividade individual e coletiva, na perspectiva da formação de professores/educação básica no contexto da prática educativa e sociocultural mais amplo (IES A, 2007, p. 32).

Finalmente, ela aparece na ementa da disciplina Educação e Ciências no Mundo Atual, apontando a preocupação de compreender como a história da ciência ajuda os(as) educadores(as) a contextualizarem o desenvolvimento do conhecimento científico ao longo do tempo. De acordo com a ementa da disciplina, o conteúdo aborda o “Estudo introdutório de elementos de História, Filosofia e Sociologia da Ciência; Ciência e Tecnologia; e suas relações com concepções de educação e com a prática educativa” (IES A, 2007, p. 123).

No PPCP/IES C a prática de ensino apresenta-se na ementa da disciplina Orientação e Estágio Supervisionado na Educação Infantil e denota que a prática de ensino é ação que envolve não apenas o processo de ensinar, mas também o de aprender. Indica ainda que o espaço e o tempo, na Educação Infantil, são essenciais para a prática de ensino, pois esses fatores afetam a organização das atividades e o ambiente de aprendizagem para as crianças. E que as interações que ocorrem na sala de aula são múltiplas e também concorrem para o processo de ensino e aprendizagem. Veja-se a ementa da referida disciplina:

Características de Instituições formais e não formais: creches e pré-escolas; Prática pedagógica e prática de ensino. A sala de aula da Educação Infantil; Espaço e tempo; Relação criança-criança, criança – professor; criança – profissionais. Ensino e aprendizagem. Formas de intervenção (IES C, 2017, p. 71).

E possível inferir que a disciplina sugere que as relações entre seres humanos e o mundo implicam uma interação dinâmica, incluindo uma troca contínua de conhecimentos e afetos entre os sujeitos no espaço educativo.

Em Freire, nas relações que os sujeitos instauram com o mundo,

[...] através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (Freire, 1979, p. 17).

Nesse sentido, não é possível que os sujeitos fiquem isentos das influências mútuas que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem, portanto, em qualquer nível de ensino.

Na perspectiva freireana os princípios que fundamentam e orientam a educação propiciam a reciprocidade entre os envolvidos na construção do conhecimento, na elaboração e apropriação crítica da realidade por parte dos educandos e professores, que se educam em comunhão, mediados por determinado objeto de conhecimento, particularmente, a realidade vivida (Souza; Oliveira; Macedo, 2022, p. 258).

Na mesma IES, a prática de ensino aparece como práxis transformadora na disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação (já mencionada). Do mesmo modo, ela se expressa na disciplina de Didática, cuja ementa expõe uma série de elementos envolvidos na ação docente. São considerados aspectos teóricos, históricos, reconhecimento do tempo e espaço de aprender, produção do conhecimento, entre outros.

A sociedade e a questão educacional. Saberes docentes. Didática e prática docente: concepção, fundamentos, determinantes e relações, trajetória histórica da Didática. A aula: espaços e tempos do ensinar e do aprender. O processo de produção e apropriação de conhecimento. A aula. Planejamento do ensino (IES C, 2017, p. 45).

A disciplina desvela a preocupação com métodos de ensino que promovam a investigação, a reflexão criteriosa e a utilização prática dos conceitos aprendidos.

A prática de ensino está incluída na bibliografia básica das duas IES. Na IES A, é enfatizada na mesma obra nas disciplinas: Didática e Coordenação Pedagógica e Trabalho Docente. Em duas publicações diferentes na disciplina Fundamentos do Ensino de História e em dois escritos semelhantes nas disciplinas: Pesquisa e Prática Pedagógica 8: Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e Pensamento de Paulo Freire. Ainda foi observada numa produção da disciplina Avaliação da Aprendizagem. Nas IES C, a categoria é referida com o mesmo recurso bibliográfico nas disciplinas: Educação, Contemporaneidade, Trabalho Docente e Didática.

Essas referências reafirmam as discussões apresentadas ao longo dos Projetos analisados e sugerem a compreensão da prática educativa como um ato libertador, que exige autenticidade e engajamento com uma docência em favor da autonomia dos professores e dos(as) estudantes.

Nos Projetos investigados, a categoria prática pedagógica permeia os dois documentos em diferentes trechos. Na IES A, a categoria destaca-se nos Procedimentos e Estratégias para a Elaboração da Proposta, na Concepção do Curso, nos Objetivos e na Estrutura Curricular.

No Projeto da IES C, a prática pedagógica também é citada em vários trechos do documento, englobando principalmente a Concepção e a Estrutura do Curso.

Na do PPCP/IES A, a prática pedagógica aparece como fruto dos encaminhamentos surgidos a partir das discussões e encontros realizados durante a gestão do curso no período de 2005-2006, que buscaram avaliar a reforma parcial e a formulação final do projeto político-pedagógico.

Os debates sistematizados, nas reuniões ampliadas, assim como a avaliação dos resultados obtidos na experiência com a reforma parcial, foram sugeridos os seguintes encaminhamentos curriculares: redimensionamento dos componentes pesquisa e prática pedagógica, criação dos seminários temáticos, ao final de cada semestre letivo, e reconfiguração global das disciplinas, tendo em vista a centralidade da pesquisa e prática pedagógica na organização curricular (IES A, 2007, p. 6).

Nesse contexto, chama atenção a preocupação com os aspectos que envolvem a prática pedagógica, que subjazem na proposta curricular, cuja formulação deu-se a partir da participação do Colegiado de Curso, os quatro Plenos Departamentais e todos os membros da comunidade acadêmica (estudantes, docentes e funcionários). Do mesmo modo, o PPP da IES C contou com a avaliação do Colegiado do Curso e foi aprovado por unanimidade e posteriormente foi direcionado ao Órgão Superior de Decisão.

Por essa via, as propostas curriculares das IES alinham-se com a abordagem de Souza (2009), que vê no currículo um documento que se concretiza por meio das interações e atividades que ocorrem entre as pessoas dentro de um ambiente cultural e institucional específico, com o propósito de promover o desenvolvimento humano dos sujeitos na prática pedagógica.

Na Concepção do Curso no PPCP/IES C, a categoria prática pedagógica é mencionada como parte integrante do curso de Pedagogia juntamente com outros elementos, como o Estágio Supervisionado Curricular obrigatório e o Trabalho de Conclusão de Curso. Isso sugere que a prática pedagógica é tomada como componente essencial da formação dos(as) estudantes.

O documento apresenta o perfil do curso, suas atividades complementares, seus objetivos, as formas de acesso com seu respectivo ementário, o perfil esperado para o egresso, o Estágio Supervisionado Curricular obrigatório, a prática pedagógica curricular ao longo do curso, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, em formato de artigo científico, bem como, as competências e habilidades que se espera do educador no contexto atual. A estrutura curricular descrita no projeto

pedagógico encontra o seu significado na fundamentação e no detalhamento da dinâmica curricular. A operacionalização da proposta possibilita a vinculação dos conhecimentos acadêmicos à prática profissional (IES C, 2017, p. 14).

De modo semelhante, na Concepção do Curso da IES A, a prática pedagógica é conformada nas relações educativas que se dão na escola e na comunidade em seu entorno, nas relações sociopolíticas e culturais, somando-se aos temas pertinentes aos fundamentos da Pedagogia, da Didática, dos diversos saberes aos saberes ensinados/aprendidos, à Pedagogia no âmbito das Ciências da Educação. Essa percepção é traduzida no trecho que faz referência ao currículo no documento do Projeto, conforme transcrição a seguir:

um currículo que tenha como referência as diversas relações da prática pedagógica, a educação, o cotidiano da escola e o seu entorno, a escola e suas relações sociais, culturais e políticas e, ao mesmo tempo, as questões relacionadas aos fundamentos da Pedagogia, às questões que relacionam a Didática aos saberes ensinados/aprendidos, à Pedagogia no âmbito das Ciências da Educação (IES A, 2007, p. 14).

As duas instituições mostram que a prática pedagógica não se limita à atividade de ensino, mas se compõe na totalidade da formação acadêmica, considerando as diferentes relações e conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências e habilidades no contexto atual da educação.

Para Souza (2009), o enraizamento social, pedagógico, epistemológico e político da práxis pedagógica a torna constitutiva da própria sociedade, ao lado de outras práticas como a econômica, ambiental e cultural. Dessa forma, ela se torna igualmente fundamental para o funcionamento da sociedade. Segundo esse autor, no entanto, é preciso considerar que tipo de sociedade está sendo desejada e se o caminho trilhado corresponde ao tipo de sociedade almejada.

Souza (2009) deixa claro que a práxis pedagógica por ele abordada não se limita ao cumprimento de metas e objetivos mercadológicos. Sem desconsiderar a importância de se obterem resultados, diz ele, o objetivo é permanecer firme na luta por uma vida digna para todos.

Nas duas IES, a categoria é associada também à pesquisa como pode ser visto simultaneamente na Justificativa de Elaboração da Proposta (IES A) e na Concepção do Curso (IES C):

O componente *pesquisa e prática pedagógica* constitui-se como eixo estruturador da formação profissional do pedagogo, uma vez que o foco

da formação é o trabalho pedagógico e, nele, o trabalho docente; assim, a pesquisa e a prática pedagógica são concebidas tanto como um componente curricular, quanto uma prática formadora que perpassa a profissionalização do docente (IES A, 2007, p. 12).

Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre os estudantes e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências escolares e não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (IES C, 2017, p. 23).

A pesquisa é vista, portanto, como uma atividade integrada que permeia a formação desde o início do curso e mantém-se na atuação docente como forma de aprimoramento contínuo.

Souza (2009) destaca a pesquisa como um instrumento fundamental para interpretar os fenômenos educacionais e suas interações com os contextos sociais e individuais, com o objetivo de encontrar explicações que possam auxiliar na intervenção da prática pedagógica.

Na IES A, a prática pedagógica é parte integrante das ementas das disciplinas: a) Educação Infantil; b) Pesquisa e Prática Pedagógica VI: Estágio na Educação Infantil; d) Pesquisa e Prática Pedagógica IV: Estágio no Ensino Fundamental A; f) Pesquisa e Prática Pedagógica V: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental B; g) Pesquisa e Prática Pedagógica VII: Estágio na Educação de Jovens e Adultos; conformes expostos respectivamente a seguir:

Evolução histórica da Educação Infantil; concepções de Educação Infantil e de criança; o trabalho docente e a reflexão sobre o cotidiano nas salas de Educação Infantil; reflexão e construção de alternativas para a prática pedagógica na Educação Infantil (IES A, 2007, p. 79).

Exercício e análise da prática pedagógica docente na Educação Infantil, considerando seus fundamentos, relações e determinantes epistemológicos, sociais, políticos e culturais (IES A, 2007, p. 96)

Exercício e análise da prática pedagógica docente nas séries iniciais do ensino fundamental, nas áreas de História, Geografia e Ciências Naturais, considerando seus fundamentos, relações e determinantes epistemológicos, sociais, políticos e culturais (IES A, 2007, p. 85).

Exercício e análise da prática pedagógica docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de Linguagem, Matemática e Artes, considerando seus fundamentos, relações e determinantes epistemológicos, sociais, políticos e culturais (IES A, 2007, p. 79).

Prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos com ênfase nas

experiências construídas no Brasil a partir dos anos 1960. Planejamento curricular e processos didáticos. Pesquisa de campo: identificação dos problemas a partir das informações coletadas na pesquisa de campo; questionamento e tematização desses problemas. Elaboração de proposta pedagógica para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Prática pedagógica e prática docente na Educação de Jovens e Adultos (IES A, 2007, p. 97).

As duas primeiras ementas propõem o enfoque da Educação infantil no âmbito da prática pedagógica. A primeira ementa foca na história e concepções da Educação Infantil, no trabalho docente e na reflexão sobre o cotidiano, além de propor alternativas para a prática pedagógica. Já, a segunda concentra-se no exercício e análise da prática pedagógica, considerando seus fundamentos teóricos e os diversos determinantes sociais, políticos, culturais e epistemológicos que a influenciam.

A Educação Infantil é definida como etapa responsável por estabelecer alicerces que não apenas influenciarão a trajetória educacional, mas também o desenvolvimento social-intelectual e afetivo nos diferentes percursos de vida das crianças. Considera-se que, na legislação brasileira, a criança é tomada como sujeito com dimensões históricas, ser de direito, imaginativo, que aprende e faz escolhas. E que em interações, se desenvolve e produz suas identidades individuais e coletivas (Brasil, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, fornecer um ambiente educacional interativo e afetivo, que colabore para o aprimoramento dessas dimensões, fortalece a capacidade dos(as) estudantes de observar o mundo, identificar situações limitantes, refletir sobre elas e superá-las criticamente (Freire, 2009). Entende-se que a prática educativa na Educação Infantil é qualificada na relação dialógica, cuidadora e cooperativa entre os sujeitos da prática pedagógica.

A terceira e quarta ementa indicam a problematização da prática pedagógica docente, considerando as áreas específicas de cada disciplina. A primeira ementa está voltada para História, Geografia e Ciências Naturais, enquanto a segunda enfoca Linguagem, Matemática e Artes.

Ambos os textos sugerem que o ensino nessas áreas não prioriza apenas o conteúdo específico das disciplinas, mas leva em conta também as faces epistemológicas, sociais, políticos e culturais que as influenciam. Ou seja, atenta-se para saber como os conhecimentos são validados, de que forma abordá-los, tendo o(a) estudante como agente ativo nesse processo, quem se beneficia e quem é prejudicado pelas decisões tomadas com base nele.

Os conteúdos dos campos disciplinares são abordados considerando suas ambiguidades, conflitos e o potencial de superação das limitações culturais inerentes. Essa abordagem não visa apenas à compreensão e intervenção nesses campos, mas também à criação de novas formas de convivência, empatia e respeito em um contexto sociocultural abrangente e inclusivo para todos(as) (Souza, 2009). A quinta ementa aponta a ideia da prática docente na EJA integrada à prática pedagógica, em conformidade com a visão ampliada da prática pedagógica elaborada por Souza (2009). São elementos relevantes: o contexto histórico da modalidade pós-anos de 1960, o planejamento, as estratégias de ensino e a pesquisa curricular.

Para Machado (2008), quando falamos de Educação de Jovens e Adultos, estamos tratando de uma prática humana, fruto das relações sociais e políticas, mas também promotora de transformações nessas esferas. Segundo essa autora, trata-se de uma educação como direito e garantida pela legislação brasileira como política pública.

Nesse sentido, Paulo Freire compreendia, já no final dos anos de 1960, que a educação de adultos requer uma formação que permita às pessoas se reconhecerem como sujeitos em suas relações com a vida, o trabalho, o sistema produtivo e a política. Essa abordagem incentivava a reflexão sobre a própria capacidade de pensar e, ao mesmo tempo, servia como um instrumento para desenvolver esse poder nos sujeitos. Isso poderia levá-los a mudar o lugar social que ocupavam, numa perspectiva de humanização e superação das desigualdades.

Assim, a EJA demanda ações inter-relacionadas e efetivas, adequadas ao público que atende e às suas especificidades. No caso do estágio docente na modalidade exige:

ações específicas, repensando as estratégias, metas, conteúdos, liderança, planejamento e orientações, refletindo as concepções que fundamentam a EJA cotidianamente, fazendo da escola um espaço frutífero de geração de novos conhecimentos (Nascimento, 2020, p. 2).

Soma-se a isso a pesquisa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendida como uma ação de intervenção social do(a) professor(a), que está em constante processo de descoberta e questionamento. Nesse contexto, a prática pedagógica na EJA é construída com base na relação docente-discente, envolvendo intenção, problematização, articulação teórica e mudanças na ação.

Na IES C, a prática pedagógica se expressa nas ementas das disciplinas Pesquisa em Educação; Ludicidade, Corporeidade e Educação Orientação e Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Neurociência e Educação, apresentadas na sequência:

Produção e construção do conhecimento. Pesquisa em Ciências Sociais. Tipos de pesquisa científica. Pesquisa em Educação. Abordagem qualitativa e quantitativa. Perfil de um pesquisador. Métodos e técnicas de pesquisa. Comunicação dos dados segundo as normas da ABNT. Estrutura de um artigo científico. Pesquisa com estudo em campo voltado para a prática pedagógica em espaços escolares e não escolares (IES C, 2017, p. 49).

Teorias e concepções lúdicas educacionais em caráter científico. Educação e cultura corporal. O brincar na formação e desenvolvimento humano. Ludicidade na prática pedagógica: Brincar, conhecer e ensinar. Atividades lúdicas na educação. Brinquedoteca: um espaço vivo e dinâmico (IES C, 2017, p. 58).

Características de Instituições formais e não formais: creches e pré-escolas; Prática pedagógica e prática de ensino. A sala de aula da Educação Infantil; Espaço e tempo; Relação criança-criança, criança – professor; criança – profissionais. Ensino e aprendizagem. Formas de intervenção (IES C, 2017, p. 71).

Neurociência e educação. Descritores da neurociência: cérebro humano, córtex cerebral, hemisférios, neurônios, sinapse e plasticidade, emoções e Memória. Sujeito cerebral. Neurociência e aprendizagem: prática pedagógica (IES C, 2017, p. 48).

A primeira ementa revela preocupação com o conhecimento dos tipos de pesquisa, abordagens qualitativa e quantitativa, perfil acadêmico do(a) pesquisador(a) e estrutura de artigos científicos. Esses aspectos colaboram para oportunizar o aprofundamento do conhecimento sobre um determinado tema, desenvolver habilidades de análise e síntese de informações e aprender com a experiência de conduzir um estudo. Considera que pesquisa não é apenas uma atividade voltada para a produção de novos conhecimentos, mas também um processo de aprendizagem.

Freire (2019) denuncia que, frequentemente, as universidades enfrentam dificuldades para se dedicarem à pesquisa devido à falta de investimentos financeiros, à escassez de grupos profissionais qualificados e à ausência de rigor e seriedade. Para ele, nenhum educador(a) progressista pode simplificar a democratização da universidade em relação ao conhecimento. Esclarece também que o objetivo é se aproximar das classes populares sem perder a qualidade acadêmica, mantendo o compromisso de ensinar e pesquisar.

Souza (2009) argumenta que a demanda por rigor na formação acadêmica e na elaboração de metodologias apropriadas para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico pode contribuir significativamente para resolver os sérios desafios ainda presentes na educação brasileira.

Além disso, Souza (2009) destaca que a crítica ao conhecimento existente e à estrutura do trabalho educacional é um elemento fundamental da pesquisa, do ensino e da extensão. Isso possibilita a identificação de tendências, interesses e oportunidades relacionados ao projeto de sociedade, educação, universidade e à formação humana e profissional desejada.

A segunda ementa indica a positividade do lúdico e da expressão corporal no desenvolvimento integral das crianças. Ao reconhecer o brincar e a atividade corporal como elementos essenciais para a aprendizagem significativa, a disciplina prepara os(as) professores(as) para promoverem ambientes educativos mais inclusivos, criativos e emocionalmente saudáveis.

Para Freire (2009), a educação como uma prática integral nos reconecta com a natureza interativa, imaginativa, sensível e prazerosa que envolve o sujeito como um todo, é negada quando se privilegia o utilitarismo mercadológico.

A terceira ementa procura situar os(as) futuros(as) professores(as) de forma abrangente, compreendendo os processos educativos, no âmbito escolar e não escolar em que poderão atuar e as questões relacionadas aos processos pedagógicos nesses ambientes. Além disso, essa ementa sugere que a disciplina abordará questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, à diversidade na sala de aula, à avaliação e às práticas inclusivas.

O debate proposto reforça a ideia de que o processo de aprendizagem é enriquecido pela articulação das diversas experiências que adquirimos em diferentes contextos, como nos momentos de lazer, nas igrejas, no trabalho, nas ruas, nas praças, nas interações online. Especialmente, aprendemos em atividades educacionais organizadas fora dos espaços acadêmicos desenvolvidas em sindicatos, organizações não governamentais, partidos políticos, empresas, dentre outras, bem como aprendemos na escola e na universidade.

As aprendizagens que se dão no âmbito não formal são marcadas pela ideia da formação política, de aprimoramento crítico e dialógico sobre os direitos sociais, o exercício da cidadania e da educação popular (Gadotti, 2005).

Considerar os elementos das dinâmicas educativas que ocorrem fora da escola nos debates da formação inicial de professores(as) em Pedagogia melhora essa formação e seus efeitos para a Educação Básica. Isso representa um avanço na ideia de que a criação cultural e educacional não é exclusiva das elites, mas sim competências de todos os sujeitos.

Nesse sentido, a formação inicial estimula ideias, reflexões e experiências sistematizadas, proporcionando aos(as) futuros(as) professores(as) um espaço para desenvolver sua emancipação intelectual, independentemente da cultura hegemônica.

A quarta ementa (Neurociência e Educação) volta-se para a compreensão de como funcionam os mecanismos de aprendizagem do cérebro, integrando conhecimentos sobre os processos cognitivos e emocionais.

Essa aprendizagem pode contribuir no reconhecimento das necessidades específicas de como cada sujeito desenvolve a aprendizagem, as dificuldades apresentadas para esse desenvolvimento e as estratégias adequadas para superá-las.

Ao entender melhor as bases neurais da aprendizagem, educadores(as) podem implementar práticas pedagógicas que promovam o engajamento e a apreensão do conhecimento, desenvolvam a capacidade de agir de forma autônoma e colaborativa, respeitando os ritmos individuais e as necessidades sociais dos estudantes.

Na IES C, a categoria prática pedagógica é revelada na disciplina Educação Orientação e Estágio Supervisionado na Educação Infantil (já citada) e indica diferenciar-se da prática pedagógica por estar diretamente relacionada aos processos pedagógicos que acontecem na sala de aula e nas relações professor(a)-estudante.

A categoria prática pedagógica aparece na bibliografia básica das duas IES. Na IES A, faz-se presente nas seguintes disciplinas: 1) Aspectos Socioafetivos do Desenvolvimento; 2) Fundamentos da Gestão Educacional e Escolar; 3) Educação e Relações Étnico-raciais no Brasil; 4) Tecnologia da Informação e Comunicação da Educação; 5) Pesquisa e Prática Pedagógica Curricular III- Práticas Curriculares na escola e na sala de aula; 5) Fundamentos do Ensino de História 7) Educação Infantil; 8) Metodologia da Alfabetização. Na IES C, a categoria é evidenciada na disciplina Neurociência e Educação.

A primeira referência do PPCP/IES A informa a discussão das principais teorias psicológicas e suas influências para a prática pedagógica que atendam efetivamente as particularidades dos(as) estudantes. A segunda bibliografia atenta para os fundamentos da gestão educacional, alinhando-se com as questões complexas envolvidas no ambiente escolar contemporâneo.

A terceira citação, provavelmente, visa o debate crítico sobre o racismo, reconhecendo valorizar a diversidade cultural dentro do ambiente educacional, promovendo um currículo que reflète a multiplicidade de culturas presentes na sociedade.

A quarta fonte bibliográfica indica o objetivo de integrar as práticas pedagógicas aos desafios tecnológicos e comunicacionais do mundo atual.

A quinta referência bibliográfica discute a relação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com a prática pedagógica dos professores de História no Ensino Fundamental. O estudo sugere a interferência dos PCNs no planejamento e práticas de ensino,

explorando as maneiras pelas quais os professores interpretam e aplicam essas diretrizes no contexto educacional.

A prática pedagógica, na sexta referência, é concebida como uma resposta dinâmica e responsiva às crises e mudanças sociais. Propõe-se que o currículo da Educação Básica deve ser continuamente revisitado e reestruturado para atender às necessidades emergentes da sociedade.

No âmbito da sétima fonte bibliográfica, enfatiza-se a prática pedagógica na Educação Infantil como promotora do papel ativo da criança na produção cultural, não limitando seu potencial de expressão e criação.

A concepção de prática pedagógica, na oitava citação, enfoca a avaliação como fundamental para o desenvolvimento educacional. Ela é vista não apenas como uma maneira de avaliar o desempenho dos(as) estudantes, mas de orientá-los e aprimorar as aprendizagens em Língua Portuguesa. No PPCC/ IES C, estão integradas as referências da disciplina Neurociência, apontando colaborações para as funções cognitivas dos(as) estudantes.

Nessas referências, a prática pedagógica é explorada de maneira abrangente, abordando os fundamentos psicológicos, a gestão educacional, o currículo e a identidade cultural, além da integração da tecnologia no ensino, a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a abordagem crítica e criativa na Educação Infantil, e a avaliação como um processo dinâmico e propositivo. O texto destaca também o impacto positivo das ciências neurais nos processos mentais e nas funções cognitivas dos(as) estudantes.

Essas referências reafirmam a importância da prática pedagógica nas Instituições de Ensino Superior (IES), mantendo-se alinhadas com as bases legais da formação de professores e a busca histórica por qualidade e rigor nos conteúdos educacionais oferecidos, sem perder de vista os propósitos de uma educação libertadora.

Em síntese, a análise do PPCP da IES A e do PPCP da IES C possibilitou identificar categorias como: “sujeito”, “diálogo”, “teoria e prática”, “prática de ensino” e “prática pedagógica”. A densidade na abordagem dessas temáticas contribui com proposições políticas e pedagógicas para a formação de futuros(as) docentes que virão atuar na escola pública.

5.1 Proposições que orientam o trabalho formativo dos(as) professores(as) das IES A e C

A análise dos Projetos da IES A e da IES C nos levou a examinar os programas das disciplinas a fim de aprofundar o conhecimento acerca das proposições desses programas e suas aproximações com o pensamento freireano.

Dessa forma, estabelecemos, como critério inicial de escolha, as disciplinas que tivessem Paulo Freire como bibliografia básica. Para tanto, na IES A, realizamos num primeiro momento, a consulta ao Ementário do Curso de Pedagogia que indicou as seguintes disciplinas: Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa 1; Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas; Filosofia da Educação 2; Educação de Jovens e Adultos; Pesquisa e Prática Pedagógica VII: Estágio na Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos Socio-filosóficos da Educação Popular; Pesquisa e Prática Pedagógica 8: Estágio Supervisionado em Gestão Educacional; Metodologia da Alfabetização, Antropologia da Educação.

Porém, ao tentar contatar os(as) professores(as) através do e-mail institucional, obtivemos respostas apenas dos(as) docentes das seguintes disciplinas: Filosofia da Educação 2, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas e Pedagogia Paulo Freire. No caso de Filosofia da Educação 2, não foi incluída na pesquisa devido à informação dada pelo docente de que a abordagem de Paulo Freire não fazia parte de seu programa.

Na IES C, as disciplinas selecionadas foram: Didática, Educação de Jovens e Adultos e Estágio em Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, no Quadro 5, a seguir, apresentamos os programas das disciplinas onde é possível observar os objetivos, conteúdos programáticos, metodologia e as relações com as categorias freireanas.

Quadro 5 - Programas das disciplinas que tomam Paulo Freire como referência na IES A

UNIDADE DE SENTIDO	CATEGORIAS FREIREANAS
Fundamentos Sociológicos da Educação	
EMENTA	Relações entre educação e sociedade; reflexão teórico-prática; formação e prática do educador; perspectiva crítica e transformadora.
OBJETIVOS	Formação e prática docente
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	A relação educação e sociedade; A educação progressista. Educação popular e movimentos sociais
METODOLOGIA	Aulas Expositivas e Dialogadas
AVALIAÇÃO	Autorreflexão, experiência
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.
Pedagogia Paulo Freire	
EMENTA	Perspectiva sócio-histórica de educação
OBJETIVOS	Educação para a intervenção
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	Análise do contexto de formulação das ideias de Paulo Freire Análise dos problemas educacionais e intervenção pedagógica Categorias educação, diálogo, cultura e conhecimento; processos teóricos-metodológicos: relação educador-educando, relação dialógica, ciclo do conhecimento; campos de atuação (espaço escolar e movimentos sociais)
METODOLOGIA	Leitura da obra numa perspectiva sócio-histórica; seminários temáticos e a vivência de círculos de cultura
AVALIAÇÃO	Processual
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Pedagogia do Oprimido; Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia da Esperança; Educação na Cidade.

Fonte: Documentos oficiais do Curso de Licenciatura em Pedagogia de IES do Recife.

Quadro 6 - Programas das disciplinas que tomam Paulo Freire como referência na IES C

UNIDADE DE SENTIDO	CATEGORIAS FREIREANAS
Educação de Jovens e Adultos	
EMENTA	Conceito de alfabetização: leitura e escrita, letramento e alfabetismo; a história da EJA no Brasil; ideário da educação popular. As tendências teóricas e práticas da EJA: formação e prática do educador.
OBJETIVOS	Sujeito reconstrutor de sua própria história; Concepções sobre o tipo de homem, de sociedade, bem como o tipo de educação correspondente à modalidade da EJA; realidade social do educando da Educação de Jovens e Adultos. Formação e prática do educador.
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	Abordagem da Educação de Jovens e Adultos – EJA; Percurso histórico da EJA na educação do Brasil: Forma e conteúdo da educação na EJA; O processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a libertação.
METODOLOGIA	Exposição dialogada, pesquisa, leitura e análises de textos; debate. Apresentação de Documentário: “Fora de Série”; Relatos de Experiências. Leituras e elaboração de resenhas críticas.
AVALIAÇÃO	Processual participação, leituras discursivas.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Educação e Atualidade Brasileira. Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos; Pedagogia do Oprimido. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.
Orientação e Estágio em Educação de Jovens e Adultos	
EMENTA	Concepções da alfabetização de adultos; Concepção de adulto e metodologias para esta modalidade.
OBJETIVOS	Diversidade cultural e heterogeneidade nas turmas de Educação de Jovens e Adultos nos encaminhamentos do ensino/aprendizagem.
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	Concepções e princípios do ensino na EJA; Concepção de alfabetização de Jovens e adultos; Diversidade cultural e heterogeneidade na Educação de Jovens e Adultos:

	Prática Pedagógica: o papel da escola na Educação de Jovens e Adultos.
METODOLOGIA	Discussões e análises das situações-problema na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e produção de projeto de intervenção. Pesquisas e produções sobre a modalidade EJA; Elaboração de um projeto de intervenção para alfabetização na EJA; Visita a escolas e entrevistas; Produção em grupo de um artigo.
AVALIAÇÃO	Diversificada, dinâmica, autoavaliação docente-discente; participação, compromisso.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.
Educação, Contemporaneidade e Trabalho Docente	
EMENTA	Relação educação e sociedade como fator importante para a formação e autoformação concepções da alfabetização de adultos; Concepção de adulto e metodologias para esta modalidade.
OBJETIVOS	Estudos sobre Histórias de vida de professores e sua repercussão na prática docente
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	Saberes docentes, formação e profissionalização, formação continuada história de vida de professores e formação docente.
METODOLOGIA	Discussão de textos, exposição dialogada, trabalhos individuais e em equipe
AVALIAÇÃO	Contínua e participativa.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.

Fonte: Documentos oficiais do Curso de Licenciatura em Pedagogia de IES do Recife.

A análise dos programas das disciplinas possibilitou aprofundar as aproximações do currículo da formação dos cursos de Pedagogia da IES A e da IES C com a pedagogia de Paulo Freire e seus subsídios para a prática pedagógica docente-discente na formação inicial de professores. Foram categorias que se destacaram: relação, sujeito, prática pedagógica e prática docente.

A disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação aborda a relação entre educação e sociedade, buscando exercitar a crítica do educador para enfrentar os problemas que surgem dessa interação. Como pode ser visto na ementa dessa disciplina

à análise crítica e discussão do fenômeno educativo, considerando as relações entre educação e sociedade a partir de uma reflexão teórica, levando a compreensão da formação como educador para o enfrentamento teórico-prático das principais questões relativas à Educação Brasileira em uma perspectiva crítica e transformadora. Fundamentos teórico-conceituais para o exercício do pensamento crítico sobre teorias e práticas pedagógicas, numa concepção de formação docente consciente e socialmente responsável (Fundamentos Sociológicos da Educação, IES A, s.d).

Nesse contexto, são consideradas as relações entre educação e sociedade a partir de uma reflexão teórica, levando à compreensão da formação como educador(a) para o enfrentamento teórico-prático das principais questões relativas à Educação Brasileira em uma perspectiva crítica e transformadora. Trata-se de fundamentos teórico-conceituais para o exercício do pensamento crítico sobre teorias e práticas pedagógicas, numa concepção de formação docente consciente e socialmente responsável (IES A, 2007, p. 1).

Nessa perspectiva, a disciplina dá corpo à ideia de uma educação relacional, crítica e dialógica, que não apenas destaca as conexões entre o ser humano, o conhecimento e o mundo, mas também favorece ao(à) estudante o desenvolvimento da capacidade de se posicionar como sujeito diante do outro, dos conteúdos discutidos e da relação com a realidade (Santiago, 2006).

A categoria é também pertinente ao conteúdo programático da disciplina Pedagogia Paulo Freire, como destacado a seguir.

2º Eixo Temático: Pedagogia Paulo Freire: categorias fundantes (educação, diálogo, cultura e conhecimento); processos teóricos-metodológicos: relação educador-educando, relação dialógica, ciclo do conhecimento; campos de atuação (espaço escolar e movimentos sociais).

A relação aponta para a interação entre educadores(as) e educandos(as), ressaltando o diálogo que, em Freire (2013), é o mediador dessa relação. É forma, segundo ele, de não só

traduzir o mundo, mas de criá-lo e desenvolvê-los através da “palavra viva”, que obtém legitimidade por constituir-se um direito de todos(as).

Na disciplina Educação, Contemporaneidade e Trabalho Docente, a relação se expressa no objetivo geral da disciplina, o qual visa “compreender a relação educação e sociedade como fator importante para a formação e autoformação do(a) pedagogo(a) em função do seu crescimento pessoal e profissional” (IES C, 2017, p. 1).

Note-se que a relação busca, por meio da análise crítica da conjuntura histórica, cultural e social, incentivar os(as) estudantes a refletirem sobre como essa conjuntura impacta os desafios educacionais, sociais, culturais e pessoais que enfrentam. Além disso, visa a abrir caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. A relação faz-se então caminho para a autorreflexão, para uma educação emancipatória e não opressiva.

A categoria sujeito é outra categoria que se destaca nos programas das disciplinas. No objetivo da disciplina Educação de Jovens e Adultos busca “compreender os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos que norteiam a Educação de Jovens e Adultos, tomando o estudante da EJA como sujeito reconstrutor de sua própria história” (Educação de Jovens e Adultos IES C, 2017, p. 1). Os(as) estudantes são vistos como agentes que têm o poder de transformar suas trajetórias educacionais e pessoais, muitas vezes superando desafios e obstáculos.

No programa da disciplina Orientação e Estágio em Educação de Jovens e Adultos, a categoria sujeito aparece no item das atividades interdisciplinares, como pode ser visto no parágrafo a seguir.

A interdisciplinaridade envolve a contextualização do conhecimento o que torna ainda mais complexo sua compreensão e atuação. Mantém uma relação fundamental entre o sujeito que aprende e o componente a ser aprendido, evocando fatos da vida pessoal, social e cultural desenvolvida em um processo dinâmico, integrado e dialógico, essencial na atuação dos educadores, componentes essenciais a proposta de estágio (Orientação e Estágio em Educação de Jovens e Adultos IES C, 2017, p. 2).

Nesse trecho, o sujeito é visto como ser dinâmico e integrado ao conhecimento, influenciado por experiências pessoais, sociais e culturais. O texto também desvela a importância desse conceito na atuação dos(as) educadores(as), o que reforça a centralidade do sujeito no processo educativo.

Na análise dos programas, a prática pedagógica situa-se na ementa de Fundamentos Sociológicos da Educação (já citada), enfatizando o pensamento crítico sobre teorias e práticas pedagógicas. Isso exige dos(as) educadores(as) questionar e refletir sobre as

estratégias utilizadas em sala de aula e as teorias que as fundamentam. Além disso, ressalta a necessidade de os (as) docentes reconhecerem o impacto de suas práticas na sociedade e agirem de maneira ética em relação aos (às estudantes) e à comunidade.

Entretanto, é importante destacar que na abordagem da disciplina mencionada, a compreensão de prática pedagógica se equipara à prática docente, divergindo do enfoque adotado neste estudo. Aqui, a prática pedagógica é entendida de maneira mais ampla, abrangendo não apenas o fazer docente, mas o fazer institucional como um todo, conforme discutido por Souza (2009).

A disciplina Orientação e Estágio em Educação de Jovens e Adultos (IES C), ao trazer como um dos tópicos do conteúdo programático: “Prática Pedagógica: o papel da escola na Educação de Jovens e Adultos” (Orientação e Estágio em Educação de Jovens e Adultos IES C, 2017, p. 2), situa a prática pedagógica como central na reflexão sobre como a escola pode contribuir para a autonomia e emancipação dos(as) estudantes(as) da EJA.

Essa discussão é relevante diante dos vários problemas recorrentes enfrentados nas práticas pedagógicas de EJA que acontecem nas escolas. Silva e Souza (2022) afirmam que, nessas instituições, há carência de adequação dos espaços e tempos pertinentes às condições dos(as) estudantes, bem como de uma abordagem educacional que seja crítica e libertadora.

Destaca-se a importância de uma abordagem que não se limite a fornecer métodos de alfabetização, mas que também contribua para a reflexão sobre a prática educativa, visando à construção de práticas autorais e autônomas por parte dos educadores da modalidade. Essa reflexão deve ocorrer tanto de maneira individual, quanto coletiva (Silva; Souza, 2022, p. 289).

A autoria é uma das características esperadas para os(as) educadores(as) da EJA, mas também para os(as) seus(suas) educandos(as). Autoria para nomear criticamente as coisas do mundo, como diz Freire (1987), bem como para expressar com clareza as próprias emoções, pensamentos e atitudes.

Em Souza (2009), podemos ler o aprimoramento da escrita e da leitura como elemento fundamental nesse processo, pois ajuda a complexificar e enriquecer a expressão humana e pode melhorar as habilidades comunicacionais fundamentalmente no contexto do mundo atual. Para o mesmo autor, a prática pedagógica nessa perspectiva desenha-se sempre a partir da comunidade humana em sua totalidade. Ou seja, leva em conta a complexa configuração histórico-cultural da sociedade, com todas as suas incertezas e potencialidades.

A prática docente é outra categoria vigente nos programas das disciplinas. Na IES A situa-se Fundamentos Sociológicos da Educação e na IES C, em Educação,

Contemporaneidade e Trabalho Docente, Educação de Jovens e Adultos e Estágio e Educação de Jovens e Adultos e Fundamentos Sociológicos da Educação

No objetivo da disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação, pretende-se: “ensinar as teorias da Educação que analisam o fenômeno educativo e pensando as suas implicações na formação e prática docente na contemporaneidade” (Fundamentos Sociológicos da Educação, IES A, s.d). Isso indica que a disciplina fornece subsídios para compreender como as teorias da Educação influenciam a formação de professores(as) e a maneira como eles(elas) executam sua prática docente, especialmente no contexto atual.

O conhecimento das teorias da educação, especificamente as ligadas à aprendizagem e ao ensino em seus aspectos socioantropológicos e psicopedagógicos, está incluso entre os campos dos saberes necessários à prática docente (Souza, 2009) e participa do conjunto de saberes que dão solidez à formação inicial de professores(as).

A formação inicial deve dotar-se de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que devem capacitar o(a) futuro(a) professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (Imbernón, 2009, p. 68).

Reafirmamos, portanto, que essa formação sólida, além de fazer parte da legislação para os cursos de licenciatura da Educação Básica é um direito dos(as) futuros (as) professores(as).

Em Educação, Contemporaneidade e Trabalho Docente, consta, entre os seus objetivos específicos, o de “avaliar a importância dos estudos sobre Histórias de vida de professores e sua repercussão na prática docente.” (Educação, Contemporaneidade e Trabalho Docente IES C, 2017, p. 2).

A valorização das histórias de vida se inscreve nas tendências que superam a compreensão da formação como assimilação, tornando-se um processo no qual os indivíduos são autores de sua própria formação (Bueno, 2002). Parte, portanto, do reconhecimento de que a maneira como entendemos o mundo, como nos relacionamos com os outros, e como lidamos com os desafios da vida influencia diretamente nossa prática como educador(a).

As histórias de vida e o método (auto)biográfico inserem-se no movimento atual, que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 2014, p. 153).

Essa abordagem pode fornecer contextos reais para os conteúdos curriculares, mostrando como eles afetam e são afetados pela vida real das pessoas. Isso estimula a reflexão sobre questões éticas, sociais e culturais relacionadas a esses conteúdos, enriquecendo o debate em sala de aula.

Em Educação de Jovens e Adultos, no tópico sobre Atividades interdisciplinares, a disciplina se propõe a articular junto à disciplina de Estágio Supervisionado um estudo investigativo da prática do docente da EJA e histórias de vida de professores(as) e estudantes.

Trabalho interdisciplinar será desenvolvido com a disciplina de Estágio Supervisionado no intuito de permitir um estudo investigativo frente a prática do docente da EJA e histórias de vida de professores e alunos (Educação de Jovens e Adultos IES C, 2017, p. 2).

Essa disciplina anuncia a articulação entre a teoria e a prática ao indicar trabalhar junto com a disciplina de estágio da mesma modalidade. Procura valorizar a prática docente que toma ensino e pesquisa na EJA como um dos tópicos importantes na formação do(a) pedagogo(a), correspondendo ao que propõe o PPCP ao qual pertence.

A categoria prática docente integra também o 2º eixo da organização didática da disciplina Pedagogia Paulo Freire, como pode ser visto a seguir.

2º Eixo Temático: Pedagogia Paulo Freire: categorias (educação, prática docente, conhecimento, situação-limite, inédito-viável); processos teórico-metodológicos: relação educador-educando, relação dialógica, ciclo do conhecimento; campos de atuação (espaço escolar e movimentos sociais) (Pedagogia Paulo Freire, 2022, p. 2).

Esse programa indica que a prática docente é envolvida com outras categorias, como educação, conhecimento, situação-limite e inédito-viável. E é entendida dentro do escopo das relações entre educador e educando, da abordagem dialógica e metodológica e do ciclo do conhecimento proposto por Freire.

A prática docente é uma preocupação central nas obras de Paulo Freire, sendo ressaltada no livro "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", o qual é referência em todos os programas citados. Vale ressaltar que, no título da obra, a prática docente é tratada de forma equivalente à prática educativa.

Nesse livro, Freire reconhece que a prática docente, como uma atividade inserida na sociedade, está enraizada em considerações epistemológicas, éticas e políticas específicas. Da mesma forma, aqueles que exercem essa prática estarão embasados em posicionamentos políticos, valores e visões sobre o mundo e o conhecimento.

A prática docente é retratada como concepção e ação a ser permanentemente reinterpretada pelos seus autores, que mantendo-se atentos ao contexto e às contradições que enfrentam, utilizam-nos como ponto de partida para encontrar soluções superadoras.

O texto reitera o papel do(a) professor(a) como uma figura de autoridade na sala de aula, que se compromete com o aprimoramento de sua competência profissional, demonstrando abertura para a autoavaliação, estudo, reflexão e desenvolvimento contínuo.

Os programas analisados demonstram interesse pela pedagogia freireana não apenas nas categorias ressaltadas e na bibliografia densa utilizada, mas também na radicalidade do entendimento e interpretação da realidade humana e social, e de suas relações, no sentido da transformação.

As disciplinas fontes da pesquisa evidenciaram conexões entre o currículo da formação de Pedagogia das instituições de ensino IES A e IES C com a pedagogia de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito aos subsídios para a prática pedagógica docente-discente na formação inicial de professores(as). Destacaram-se categorias como relação, sujeito, prática pedagógica e prática docente.

6 A PRÁTICA CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Neste capítulo, buscamos identificar, a partir do depoimento das professoras dos cursos de Pedagogia, as aproximações das concepções, referências, metodologias e materiais de ensino utilizados com a teoria pedagógica de Paulo Freire.

6.1 O cotidiano da formação de docentes nas IES

Para compreender a prática curricular nos cursos de formação inicial de professores(as) das IES analisadas, partimos da compreensão de Freire (2009) sobre a natureza irrefutável da aprendizagem que o ensinar carrega, e por conseguinte, o caráter democrático da ação pedagógica, pois retira o critério do conhecimento acabado como base da autoridade docente. Segundo o autor, quando o(a) profissional assume que reaprende o conteúdo em classe, já não é o(a) único detentor(a) do conhecimento, desse modo, o(a) educador(a) se coloca a favor da mudança na ordem social existente.

Nesse sentido, nas duas IES (A e C), segundo suas narrativas, os(as) professores(as) procuravam criar um clima que provocasse o desejo de participação dos(as) estudantes, tornando animado o cenário da sala de aula, abrindo espaço para que eles(as) se colocassem.

Nos relatos dos(as) docentes, tiveram destaques a visão inter-relacional do conhecimento e a sintonia com as mudanças socioculturais que estamos vivendo, em conformidade com o PPCP dos cursos de Pedagogia.

Do mesmo modo, dentre outras referências bibliográficas nos planos de aula, as obras de Paulo Freire são citadas nos depoimentos, com relevo para os livros: Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa; Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos e A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.

As discussões presentes nas obras tiveram reflexos nas concepções e valores demonstrados pelos(as) professores(as), no modo como lidavam com os(as) estudantes, na produção e condução das atividades e na escolha dos materiais de ensino.

Nessa direção, a educação - como uma prática dialógica, onde a ação de ensinar está imbricada na ação de aprender - imprime centralidade aos sujeitos oprimidos no processo educativo. A crença nos sujeitos como capazes de aprimorar seus saberes na busca de sua

libertação é tema discutido na obra *Pedagogia do Oprimido* que influencia o modo de pensar dos(as) docentes entrevistados(as) e a abordagem educacional que desenvolvem.

Os saberes fundamentais discutidos no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, como o respeito pelos sujeitos, dando validade aos conhecimentos que possuem; a crítica e rigor no trato dos assuntos, o incentivo à reflexão sobre a própria prática, a preservação de uma atmosfera estimulante e o gosto pela pesquisa serviram de inspiração para as práticas dos(as) referidos(as) professores(as).

Está ainda, dentre as pautas debatidas pelos(as) professores(as), a questão política que envolve a educação, tendo o analfabetismo, por exemplo, como condição que não se restringe ao cunho pedagógico, mas como parte intencional da realidade desigual e injusta que o sistema capitalista alimenta. Tal discussão se destaca na obra *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*.

No contexto das questões produzidas no livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, os(as) professores(as) evidenciavam também a clareza de que, mesmo antes de aprender a ler palavras e textos, os sujeitos já estão em contato com o mundo ao seu redor, compreendendo e interpretando as informações que lhes são apresentadas. Considerar esses elementos na prática docente implica reconhecer a educação como movimento democrático, onde os sujeitos não apenas assimilam o conhecimento sistemático produzido pela humanidade, mas atuam criticamente, dando ressignificação a ele.

Destacamos os elementos mais significativos dos relatos produzidos pelos(as) docentes, os quais foram organizados a partir de temas extraídos das entrevistas, são eles: crítica à educação tradicional e aproximações com práticas dialógicas; diálogo como concepção e metodologia; coerência da relação teoria e prática; prática pedagógica docente inovadora; natureza política da formação e a educação popular como referência.

Nessa esquematização, a fim de preservar suas identidades, os(as) professores(as) da IES A são representados(as) pelas siglas: P1(Disciplina Pedagogia Paulo Freire) P2 (Fundamentos Sociológicos da Educação). Os(as) professores(as) da IES C são representados(as) pelas siglas P3 (Didática), P4 (Disciplina teórica Educação de Jovens e Adultos) e P 5 (Disciplina prática Educação de Jovens e Adultos).

6.2 A crítica à educação tradicional e aproximações com práticas dialógicas

A crítica ao modelo de educação tradicional, buscando aproximações com práticas docentes dialógicas é um desafio no processo de ensino e aprendizagem realizado pelos(as) professores(as) do curso de Pedagogia das IES.

De acordo com Freire (2009), na educação tradicional, raramente são estimuladas a criatividade e a reinvenção do conhecimento, limitando a experiência educativa a um processo monótono, de respostas prontas e que dificulta nosso interesse em explorar novos ambientes, ideias e experiências. O autor defende uma "educação da pergunta", que valoriza a capacidade dos(as) estudantes de questionar, investigar e construir seu próprio conhecimento, estimulando assim a curiosidade e a reflexão.

A educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognoscitivo. Ao contrário, a educação da resposta enfatiza a memorização mecânica dos conteúdos sobre os quais ela fala. Só uma educação da pergunta aguça, a curiosidade a estimula e reforça (Freire, 2019, p. 29).

Isso significa dizer que há uma espécie de mecanização, na qual as pessoas respondem automaticamente, sem reflexão ou compreensão do conteúdo. A educação da pergunta integra, portanto, a proposta da educação dialógica freireana. Fomentar a pergunta é impulsionar o desejo de saber mais. Quando estamos curiosos sobre um tema, naturalmente buscamos informações e respostas, o que nos motiva a aprender e a formular novas perguntas, criando um ciclo de aprendizagem contínuo.

O relato a seguir ilustra uma situação em que P3 tentou mostrar aos(as) estudantes como somos muitas vezes condicionados a responder automaticamente a determinações externas, sem refletir criticamente. Para isso, P3 criou uma situação em sala de aula, onde conta uma história confusa e fragmentada, sem relação entre os elementos da narrativa. No entanto, segundo esse(a) docente, os(as) estudantes respondiam automaticamente, sem atentar minimamente ao que foi dito.

Eu tento ensinar aos meus estudantes aqui mostrando como estamos impregnados pela educação tradicional e que essa educação não nos ajuda a pensar criticamente sobre a realidade. Outro dia criei uma história para mostrar aos estudantes como a educação tradicional faz isso com a gente. Iniciei assim, "Passei numa rua e tinha uma lata de lixo com muitas coisas jogadas, e tinha uma lata de comida para cachorro. Numa casa, quantas pessoas moravam lá?" Os estudantes da turma respondiam: duas pessoas, quatro pessoas, dois cachorros, uma pessoa sozinha, e por aí foi... E eu

falava, prestem atenção, perguntei quantas pessoas e não cachorros! Percebi que alguns responderam cachorros, porque eu, de propósito, falei que no lixo havia uma lata de comida para cachorro. Após esse momento, conversei com eles que estavam mais preocupados em refletir sobre o que foi perguntado do que responder ligeiramente à pergunta feita por mim, do que prestar atenção ou questionar o conteúdo que eu estava trazendo! Eles riram e perceberam que respondiam automaticamente sem pensar. Observe que eles nem perguntaram como a casa apareceu na história, qual a relação entre a casa e o lixo. A história não tinha sentido e eles só se preocuparam em responder aos comandos. É isso que a educação tradicional faz, faz a gente pensar que a palavra do professor tem que ser atendida, independente de qualquer coisa. O ensino que não desperta a curiosidade dos(as) estudantes não funciona de jeito nenhum. Vi isso quando eu ensinava nas comunidades e vejo isso aqui (P 3).

A tentativa de P3 era mostrar como muitas vezes o nosso comportamento diante dos fatos refletem os efeitos alienadores causados por uma educação tradicional, na qual os(as) estudantes se comportaram de forma desatenciosa, sem contestar a falta de coerência que o conto apresentava e nem a condução dada pelo(a) professor(a).

A percepção do(a) docente encontra respaldo na compreensão de Freire e Shor (2008, p. 31), quando destacam que

Todos nós que passamos pela escola tradicional ouvimos muitas aulas onde não há nada além de uma transferência de conhecimento oral, um canal verbal para a transferência de conhecimento. Raramente fomos provocados por uma reinvenção criativa da linguagem sob nossos olhos, de um modo excitante, em que a linguagem nos obrigasse a re-pensar a maneira de ver a realidade. Isto requer uma certa prática por parte do professor. Requer também a opção política de entrar para a oposição, de ver a diferença entre a transferência de conhecimento especializada através de uma preleção e a colocação de um problema que contesta o conhecimento oficial, motivando os estudantes para a ação.

A P3 assume posicionamento de resistir às propostas oficiais de educação, questionando-as e procurando desafiar a turma a reconhecê-las e superá-las. Também ao considerar a sala de aula como um espaço onde é possível refletir sobre as influências que solapam a nossa consciência crítica na relação que estabelecemos com o mundo.

Os resultados de uma proposta dialógica de educação, no entanto, não se constituem de forma instantânea, nem ocorrem do mesmo modo em todas as turmas. É um processo complexo e dinâmico, que demanda tempo, dedicação e adaptação às particularidades de cada grupo e contexto. Por isso, pode acontecer de os educadores(as) não alcançarem o objetivo esperado em um determinado momento.

Corroborando essa afirmação, P4 afirma que, embora já exista uma discussão consistente sobre a importância de superar práticas repetitivas, ainda acontecem em muitos espaços educativos aulas presas a cópias e reproduções de conteúdos, como mostra o relato a seguir:

Eu tive essa semana na escola, que eu não vou citar o nome e a gente vê o professor escrevendo no caderno para eles escreverem o nome, ele escreve o nome em cima para eles escreverem o nome embaixo. Ele escreve o nome para eles ligarem, A com A; E com E... Aí, nessa escola o professor tá escrevendo tarefa no caderno para eles escreverem! Então, questiono os(as) estudantes sobre onde está a compreensão. Onde é que está a relação com a vida? (P 6).

Nessa forma de ensino, a palavra “[...]se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (Freire, 2009, p. 37).

Do mesmo modo, P1 enfatiza que a teoria de Freire (2009) oferece elementos significativos para superar a abordagem denominada por ele como "educação bancária".

Acho que a pedagogia de Paulo Freire traz elementos importantes para pensarmos em uma educação que supera a perspectiva nomeada por ele de “educação bancária”. A educação proposta por Paulo Freire tem como horizonte a humanização de todas as pessoas! Valoriza o ser humano em todas as suas dimensões e tem como princípio político-pedagógico o diálogo para pensar as estratégias de ensino, construir as relações professor-estudante pautada no respeito e na valorização dos diferentes saberes. É uma educação que carrega a possibilidade de construir um conhecimento crítico, um conhecimento que parte da realidade dos/as estudantes para que possam analisar e aprofundar a compreensão dessa realidade e retornar para nela intervir. Assim como possibilita ao/a professor/a analisar atentamente a sua prática e refletir com a intenção de construir sua prática pedagógica docente embasado nos princípios da educação proposta por Paulo Freire (P1).

A fala de P1 evidencia que a transição de uma educação tradicional para uma educação crítica não é apenas uma mudança de perspectiva no trato da educação e dos sujeitos, mas envolve a compreensão do ser humano em suas dimensões, o que significa dizer que importam as necessidades individuais dos(as) estudantes, suas diversidades e potencialidades. Por isso mesmo, busca fornecer os conhecimentos acadêmicos, sem desconsiderar as habilidades socioemocionais dos(as) estudantes, incentivando a reflexão crítica sobre o mundo ao seu redor. Aspira, assim, não apenas à transformação individual, mas também à transformação social, estimulando os atores do trabalho educativo a se tornarem agentes de mudança na sociedade.

As palavras de P1 encontram correlação com a ideia do "pensar certo" na direção da construção do conhecimento proposto por Freire (2003, p. 16):

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica". A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente.

O trabalho pedagógico dos(as) docentes revela que a formação docente, alinhada com o objetivo de superar práticas conservadoras em favor de práticas dialógicas em conformidade com a teoria freireana, não se estabelece de forma instantânea, mas com um processo exigente, que envolve reflexão, curiosidade aguçada, reconhecimento daquilo que os sujeitos sabem e compromisso com o aprimoramento daquilo que podem saber mais.

Os(as) docentes procuram também deslegitimar as formas de dominação da educação oficial presentes na verticalização das relações docente-discente, na superficialidade e no aligeiramento no trato dos objetos do conhecimento e no olhar e na visão simplificada das interações dos sujeitos com o mundo e seus reflexos. Para tanto, ganharam relevância a problematização de conceitos estabelecidos socialmente, o incentivo à produção autônoma de ideias e a vivência de práticas que permitam aos(às) estudantes) construir seu próprio conhecimento.

6.3 Coerência na relação teoria e prática

Embora possamos discutir sobre princípios educacionais, a forma como implementamos a educação, pode em alguns casos, contradizer ou negar as teorias. Isso revela a importância da reflexão constante e da busca por alinhar as intenções teóricas com as ações no contexto educacional.

Freire (2003) é enfático ao afirmar a impossibilidade de uma prática docente que se quer democrática, separar o que se diz do que se faz, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos(às) estudantes(as), ensinar de aprender. O autor ressalta que esses termos estão intrinsecamente conectados e não podem ser separados de

forma mecânica. Além disso, esclarece que é preciso continuar aprendendo e superando os próprios limites de conhecimento para ajudar os(as) estudantes a superarem os seus limites.

O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade, quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos (Freire, 2003, p. 49).

P1 ilustra a interconexão entre teoria e prática ao descrever o movimento educativo proposto pela disciplina que ministra:

Desde o início do curso, os(as) estudantes têm a oportunidade de conhecer a realidade da escola. De conhecer os avanços, as problemáticas da escola que é o seu futuro campo de atuação. Esse diálogo entre os sujeitos que são os professores formadores, dos professores da universidade e os da escola contribui muito para descobrir os avanços e limites da realidade e descobrir como a gente caminha para superar esses limites. Eu acho que é uma construção muito bonita, uma construção pautada nessa relação teoria e prática que é fundante no pensamento de Paulo Freire, que ajuda os estudantes a serem esses professores investigativos... (P1).

O esforço pela coerência entre teoria e prática se concretiza numa abordagem contextualizada, dialógica e reflexiva. Nessa prática, há o reconhecimento de que a universidade não ensina tudo, nem o campo de atuação é espaço de reprodução do que se aprende na formação inicial, e os(as) estudantes não são objeto da formação. Ao contrário, P1 revela no exercício dialógico que o(a) professor(a) formador(a), o(a) professor(a) da Educação Básica e os(as) educandos(as) são sujeitos no processo formativo e que estes espaços têm limites a serem superados. E que essa superação precisa ser construída em diálogo com todos os envolvidos; depende de cooperação, mas também de responsabilidade mútua.

De maneira similar, o trabalho realizado por P2 aproxima-se da coerência entre teoria e prática discutida por Freire. Vejamos:

Os alunos passam cerca de três meses construindo um relato de experiências, nos quais descrevem suas relações com professores e colegas, observações sobre a prática pedagógica e desafios enfrentados durante o Ensino Médio.

Enquanto isso, vou ministrando as teorias, inclusive os conceitos de Paulo Freire. Em alguns momentos, ofereço orientações sobre como conceitos freireanos podem auxiliá-los a refletir sobre a relação entre professor e aluno em seus relatos. Posteriormente, os alunos se organizam em grupos para apresentar esses relatos. Aí, quando é no momento da apresentação, eu divido a turma sempre em três grupos. E aí, as três últimas aulas da disciplina, cada grupo vai fazer a socialização do seu relato de experiência.

Nesse depoimento, manifesta-se a ideia da relação inseparável que ocorre entre a prática, que enriquece a teoria, e a teoria, que é enriquecida pela prática. P2 reconhece a relevância dos conteúdos conceituais para uma preparação profissional robusta dos licenciandos em Pedagogia, que essa formação ganha vigor quando associada aos conteúdos experienciais e às sínteses do diálogo produzido na turma.

6.4 Prática pedagógica docente inovadora

O valor intrínseco do conhecimento novo e a disposição para integrá-lo, mesmo diante das incertezas e dos esforços de adaptação que normalmente demanda, são elementos centrais no pensamento freireano.

Entretanto é importante ressaltar que o autor não endossa a inovação tal como postulada no discurso neoliberal, que muitas vezes está associada à adoção acrítica de novidades estrangeiras ou exclusivamente às inovações tecnológicas.

Para Freire (2009), a real inovação se dá como um processo enraizado na realidade local e nas necessidades específicas da comunidade. Está, segundo ele, enraizada na práxis, na ação reflexiva e transformadora que surge da interação crítica com a realidade concreta.

No contexto das transformações tecnológicas, o autor reconhece que as tecnologias podem fornecer uma ampla gama de recursos e oportunidades educacionais, que podem enriquecer a experiência de aprendizado dos(as) estudantes, sobretudo daqueles(as) que têm mais acesso a elas.

Contudo ele reconhece que nem todos têm igualdade de acesso a essas tecnologias e reconhece que, dependendo de como são utilizadas, podem agravar as desigualdades existentes. Por isso, ele enfatiza que “nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela” (Freire, 2003, p. 45).

Nas palavras de Soffner (2013, p. 153),

Não é possível, para Freire, que a tecnologia seja utilizada sem a plena compreensão do real motivo de seu uso, já que a possibilidade de

manipulação político-ideológica permeia também os ambientes e meios tecnológicos. Freire advoga que o pleno entendimento da tecnologia humaniza os homens e os torna aptos a transformar o mundo, o que é práxis de fato.

Nesse contexto, P4 e P 5 revelam uma perspectiva positiva em relação à inovação e à tecnologia, ao reportarem o uso de vídeos, slides e sites como meios de explorar os assuntos abordados no programa pedagógico. Num relato específico, P4 destaca o uso de um vídeo documentário dirigido à Educação de Jovens e Adultos, intitulado “Fora de Série”⁹, ressaltando o caráter simplificador da comunicação e do envolvimento do grupo que o material propõe.

Do mesmo modo, reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes do período noturno na leitura, P5 utiliza os slides como um instrumento para auxiliar aqueles(as) que têm dificuldade em ler antes da aula, proporcionando apoio visual e a garantia de terem trabalhado os conteúdos planejados:

Eu sempre estimulo o uso da internet, também uso whatsapp da turma para me comunicar, lembrar atividades, estimular! Eu sempre trabalho aquele vídeo “Fora de Série”, porque dá para escutar os alunos que fazem parte da sala de EJA na série. Inclusive o vídeo tem muito a presença de Freire na fala dos alunos, porque os alunos falam do que eles sentem, da necessidade de os professores experimentarem bem a experiência deles (P 4).

Percebo que eles têm dificuldades de leitura, então o que eu faço? Trabalho nos slides, transcrevo trechos do livro de Paulo Freire Ação Cultural para Liberdade. Lemos juntos trechos e aí discutimos, escutamos quem deseja criticar. Eu gosto de provocar discussões. Trazer o livro assim, por meio dos slides, é mais fácil porque nem sempre eles têm tempo de ler, assim facilito e garanto a leitura e o debate. Porque a participação é muito boa! Você precisa ver, falam das coisas que enfrentam, das coisas da vida deles, do estágio... (P 5).

O vídeo com o documentário “Fora de Série” apresenta-se como um instrumento que pode ajudar a atender modos diferentes de aquisição de conhecimentos. Oferece um ambiente interativo, com linguagem e visual, que facilita a aprendizagem e a torna mais eficaz. Trata-se de uma obra de referência, pois foi produzida por um grupo de pesquisa de pós-graduação de universidade pública, apresenta um debate pertinente à educação de jovens e adultos, expondo problemas recorrentes na modalidade, dentre os quais, ausência de abordagens educacionais

⁹ O documentário "Fora de Série", sob a direção do professor Paulo Carrano, é fruto de uma pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diferentes escolas públicas do Rio de Janeiro. Lançado em março de 2018, o filme foi desenvolvido pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro, ligado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal (Pinheiro, 2022).

adequadas, que levam em conta as necessidades reais da vida dos(as) estudantes, professores(as) desestimulados(as) e falta de valorização profissional.

No caso dos slides utilizados por P4, da disciplina Educação de Jovens e Adultos, o instrumento pode ajudar os(as) estudantes a compreenderem melhor o conteúdo apresentado pelo(a) professor(a), fornecendo informações importantes de forma visualmente atraente e clara. Ademais, o livro sintetizado no dispositivo contribui com as discussões para que os(as) futuros(as) professores(as) possam tomar os(as) estudantes da EJA como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Para Freire (2003), professores(as) que leem com a turma podem estimular outras leituras, mais do que quando os(as) discentes são obrigados(as) a lerem sozinhos(as), inclusive obras densas e de muitas páginas, achando que só insistindo se consegue resultado. O autor também entende que o conhecimento não é adquirido por meio de insistência, mas sim de um processo de compreensão e reflexão mais profundo.

Os(as) docentes de EJA nas IES refletem uma prática pedagógica docente que não se exime dos requerimentos atuais para uma educação inovadora e permeada pela tecnologia, também não se omitem de fazer uso desse enfoque sob um viés problematizador e libertário.

A fala de P4 também expressa uma prática inovadora ao propor uma dinâmica denominada por ela como “Juri Simulado” em que tematiza dialeticamente a relevância da escola na atualidade.

Outro exemplo interessante foi a proposta do “Júri Simulado”. Então, o objetivo era apresentar o olhar que temos sobre a escola que temos hoje para depois propor a escola que queremos. Então, nós dividimos a turma em grupos. A grande parte da turma fez parte do jurado. Esse jurado acusava a escola atual de não servir mais para o ensino que precisamos hoje. Acusava a escola de ser atrasada, está deteriorada. Do outro lado, tivemos um juiz, um promotor e um advogado de defesa da escola. O promotor ajudava a acusar a escola de não ter serventia, de não está atualizada com as novas tecnologias, mas o advogado de defesa se empenhava em exaltar a importância da escola, das relações e valores que ela pode promover. E eu (a professora) ficava na mediação! De um lado, estimulando o grupo a favor da escola, do outro, estimulando os jurados a “falarem” sobre os problemas da escola. No final, o juiz fechou a questão e a escola permaneceu existindo (que era isso que eu queria, claro (P6).

Como observado no trecho, P4 demonstra preocupação em adotar novas práticas a partir de um ambiente pedagógico dinâmico, que combate a monotonia e a desmotivação. A inovação é refletida tanto na atitude da professora quanto no conteúdo proposto, que é objeto de discussão dialética ao abordar o formato da escola atual e explorar as preferências dos(as)

estudantes quanto ao seu funcionamento ideal. Além disso, a inovação se manifesta no desfecho da atividade, em que a opção foi pela permanência da escola, sem deixar de reconhecer a necessidade de mudanças.

6.5 A natureza política da formação

Ao discutir a politicidade da educação, Freire afirma que não é suficiente afirmar a educação como um ato político, assim como não é suficiente afirmar o ato político como educativo, mas é necessário assumir a politicidade da educação em sua plenitude.

No âmbito da educação, a politicidade abarca as diferentes visões e tendências que pautam as decisões governamentais, as políticas públicas, a distribuição de recursos, o acesso equitativo à educação, as estruturas curriculares, métodos de ensino e propostas de avaliação.

Põe-se, portanto como desafio, enveredar por caminhos que comunguem todas essas questões em processos democráticos, inclusivos e do permanente exercício emancipatório. O relato feito por P3 afirma correspondência nessa direção.

Para mim, o professor tem que não só estar preocupado com a formação pedagógica, mas acima de tudo com a formação política. Principalmente, a gente parte de uma perspectiva de educação, como, por exemplo, a de Paulo Freire, que preza pela transformação da sociedade, as mudanças de estruturas políticas e tudo mais. São para mim informações: você dá forma ao que ainda não existe. E aí, quando você traz essa perspectiva política do questionamento, da problematização, a formação vai se aproximando desse conceito de Freire.

O relato de P4 confirma que ser educador não é algo predestinado, mas um processo que exige autoconhecimento, clareza das escolhas que fazemos e um movimento contínuo de construção e desenvolvimento que ocorre na prática e na reflexão sobre ela. Para Freire (1991, p. 58):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da Ninguém tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

O tema em debate tem aproximação também nos argumentos expostos por P1 (IES A), P4 e P5 (IES C). Os(as) docentes compreendem que, mesmo que se deseje negá-la, não há como refletir sobre educação sem refletir os desdobramentos econômicos, culturais e sociais em que ela está imbricada.

Os dias atuais têm sido desafiadores! Então, para superar a superficialidade das informações e construir um conhecimento crítico da realidade, é preciso buscar compreender as relações contraditórias que vivemos no nosso contexto. O diálogo, em Freire, possibilita e exige isso, não ficar na superficialidade, mas buscar conhecimento, em diálogo com o outro, em diálogo com os autores, em diálogo com a realidade. Ressaltamos que a proposta metodológica da disciplina está fundamentada na proposta de Freire (P1).

Interessante, porque lembrei que pedi para eles registrarem, fazerem uma espécie de fotografia da sociedade atual. Menina, saiu tanta coisa interessante, você precisava ter visto as imagens que eles fizeram. Falava que a sociedade atual é competitiva, violenta, individualista. Então eu concordava com eles sobre muitas coisas que conseguiram registrar. Mas eu também perguntava para eles de que modo essa sociedade poderia ser diferente. Eles falarem sobre mudanças necessárias dos nossos representantes, na escola, nos direitos... Dialogamos bastante e eu falei que eles eram as sementes que podem ajudar a mudar! Que espero que sejam professores(as) com essa vontade, com essa crença, com essa força que demonstram e que levem isso para as salas de aula onde irão trabalhar! Onde irão formar estudantes para a vida, para serem gente, (P 4).

Esse cenário que estamos vivendo é muito crítico, incomoda muito a gente. Como você viu aqui, tem alunos muitos críticos, politizados. Eu vejo a sala de aula como lugar de fazer política sim, por mais que você não queira. Inclusive, na EJA! Você fala de EJA, você fala de economia, da dificuldade que cada um tem. Fala-se da cultura. Então, eles conhecem muito bem, eles falam sobre a vulnerabilidade social, os problemas que enfrentam no cotidiano, criticam, a gente discute muito isso! (P5).

A natureza política da educação é apontada pelos aspectos objetivos e também pelos subjetivos. Desse modo, o trabalho formativo desenvolvido pelos (as) docentes reforça a importância dos(as) estudantes como agentes de mudança.

6.6 Formação alegre e esperançosa

A alegria, a esperança, a afetividade e a satisfação pela vida são qualidades que, segundo Freire (2003), dão efetividade e sentido à prática pedagógico-progressista, validando-a como uma prática inteira que não depende apenas da ciência e da técnica.

De acordo com o autor

sem certas qualidades ou virtudes, como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança e abertura à justiça, não é possível realizar uma prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (Freire, 2003, p. 62)

A formação docente nas IES analisadas demonstra preocupação com um ambiente educativo que se mantenha num clima alegre e esperançoso:

Então, peço que leiam dentre outros autores, Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*. Não podemos passar muita coisa para eles lerem porque, infelizmente, eles não leem. E tento administrar porque sei que muitos trabalham, mas eu acho também que estamos vivendo um tempo em que as pessoas estão meio perdidas, prostradas...sei lá! Eu bato palma para chamar atenção para o assunto, brinco, animo! Não deixo que fiquem parados. Às vezes me pergunto: o que está acontecendo? Mas eu lanço uns desafios, faço perguntas, roda de diálogo. Apesar desses problemas, quando eles se empolgam, fico sabendo de cada coisa na experiência deles no estágio! É muito bom! Eu aprendo com eles e eles comigo. Isso é Paulo Freire (P4).

A importância do ato de ler e a *Pedagogia da Autonomia*. Eu amo! Pra mim é livro de bolso. Eu já li várias vezes, cada vez que você lê tem uma visão diferente. Eu adoro discutir na sala de aula, porque na primeira leitura eles, às vezes não entendem! E quando eles discutem, eles se apaixonam na discussão, porque é como se eu traduzisse com eles o que eles leram e aí eles falam...ahhhh, professora!!! (P6).

O pensamento de Paulo Freire é muito presente entre os professores aqui. Fazemos uso de várias de suas obras, *Pedagogia da Autonomia*, *Ação Cultural para Liberdade*...E vejo a pedagogia de Freire como denúncia e anúncio, então pensar em Freire na formação de professores é estimular a superação da educação bancária. Olhe o que a pandemia mostrou! Dali se denunciou muitas coisas na saúde, na educação, nas questões tecnológicas. Agora, o momento é de anunciar novas formas de ensino, de ouvir os estudantes, de encontrar maneiras de educar. Acho que a problematização, a denúncia é algo que sempre uso (P5).

No primeiro excerto, observa-se a dinâmica feita pela professora de Didática para manter o ambiente pedagógico empolgante, preservando o entusiasmo da turma, encorajando a participação, lançando atividades desafiadoras e debates coletivos.

No mesmo extrato, a professora evidencia que sua prática encontra retorno positivo dos(as) estudantes, que depois que estão estimulados conseguem trazer questões surpreendentes das experiências de estágio e nesse processo, a professora enfatiza que aprende também com os estudantes.

De igual forma, o testemunho da professora de Estágio em EJA expressa o impulso afetivo que é despertado nos(as) estudantes, quando um(a) docente trabalha com materiais de ensino com os quais ele(a) mesma se identifica previamente, e quando estes materiais são explorados, sem imposição, mas em conjunto com os próprios(as) estudantes.

Ao manter uma atmosfera alegre e acolhedora nas turmas, decorrente do dinamismo e da postura estimulante, cria-se um sentimento de possibilidades e de esperança de transformação. Para Freire (2003, p. 37),

há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor(a) e alunos(as), juntos(as), possam aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos, igualmente, resistir aos obstáculos à própria alegria.

Entretanto, o autor não trata de uma alegria e uma esperança que surgem de forma forçada ou espontaneísta, mas são resultado de um trabalho em que os sujeitos ainda que experienciem situações limitantes, vão se apropriando de sua capacidade de saber, produzir e transformar.

6.7 A educação popular como referência

A educação popular é referência das experiências profissionais dos(as) professores(as) do curso e marcam o modo como se constituem docentes. O depoimento da P1 revela que no início de sua carreira, ela ensinou em espaços comunitários de onde adquiriu visão crítica sobre educação tradicional, a valorização pelas experiências e participação dos sujeitos no ato de produção do conhecimento.

Eu fui professora, quando era mais jovem, dos espaços comunitários, dentro das igrejas. Lá eu aprendi que não era possível ensinar pelo método tradicional, repetindo palavras, fazendo cópias. As necessidades, os problemas enfrentados pelas populações pobres, naquele contexto, exigiam de mim pensar soluções junto com eles. Eu fazia isso através da educação. Então, quando vim trabalhar aqui, pensei, por que não trazer o modo como eu ensinava lá para cá? Acho que do mesmo modo como eu fazia com os adultos lá no trabalho com a comunidade, faço aqui e flui bem em mim conversar com eles, saber da vida, das dificuldades. Aprendi muito nesse movimento. Eu tento interiorizar o pensamento de Paulo Freire o tempo todo, na forma como ensino. Claro que não sou perfeita, tenho falhas como todo mundo, mas tento provocá-los a pensar de forma ampla, crítica (P1).

Os traços que carregamos no exercício do magistério têm a ver com as diferentes vivências adquiridas nos ambientes dos quais fazem parte. Segundo Tardif (2002, p. 15), “um professor é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Sobre as marcas das experiências desenvolvidas em seu trabalho educativo com a educação popular, Freire (2006, p. 25) refere-se do seguinte modo aos(às) educandos(as):

Eles me ensinaram, pelo silêncio, que era absolutamente indispensável que eu unisse meu conhecimento intelectual com sua própria sabedoria. Ensinaram-me, sem nada dizer, que eu nunca deveria dicotomizar esses dois conjuntos de conhecimento: o menos rigoroso do muito mais rigoroso. Ensinaram-se, sem nada dizer, que sua linguagem não era inferior à minha. A sintaxe que usavam era tão bela quanto a minha, quando eu analisava sua estrutura e a ouvia. Claro que eles nunca poderiam dizer o que os analistas críticos sabem sobre linguagem e classe social, mas me introduziram na beleza da sua linguagem e sabedoria, através do seu testemunho, e não através de relações sobre essas coisas. Muitas vezes alguns deles me chamaram a atenção para a exploração concreta que sofriam como trabalhadores.

O autor reconhecia que a linguagem utilizada pelos sujeitos populares ao expressarem seus conhecimentos práticos possuía um valor estético que lhes era próprio. Não era, portanto, um modo de expressão inferior ao seu, mas representava uma compreensão de que a linguagem e a forma de se comunicar são uma expressão da identidade e da cultura das pessoas, e que todas as formas de comunicação podem ser valorizadas e aprendidas.

O relato do autor mostrou também que o silêncio produzia informação. As experiências de dor, angústia, opressão, raiva, humilhação que muitas pessoas vivem como trabalhadores, como pobres nem sempre são respondidas pela expressão verbal. Por outro lado, quando conseguiam registrar concretamente os modos de exploração que enfrentavam, favoreciam ainda mais a sensibilidade do autor a respeito da luta cotidiana dessas pessoas.

O depoimento da professora do curso de Pedagogia chama atenção para o aprendizado que as práticas de educação popular proporcionam, não somente porque a realidade dos grupos populares é objeto vivo da prática de ensino, mas porque essa realidade e os sujeitos integrados nela geram o aprendizado de um sentimento concreto daquilo que é vivido e não apenas teorizado.

A valorização pela educação popular é explanada também pela professora de Estágio em EJA, que destaca o protagonismo dos(as) estudantes populares a partir da proposta exposta no livro *A importância do ato de ler*, em que Freire (2008) propõe a construção comunitária de uma biblioteca onde a cultura do povo tenha centralidade.

Eu trabalho com *A importância do ato de ler* porque na verdade, esse livro trabalha muito a questão do valor, da importância da leitura, a importância da biblioteca popular com a alfabetização. E que não é só por ser uma biblioteca, mas uma biblioteca que tem a construção dos alunos da própria

comunidade e isso eleva o interesse dos alunos na alfabetização como o protagonismo deles mesmo fora da escola (p. 6).

Na análise desenvolvida, o trabalho dos(as) professores(as) do curso de Pedagogia se expressa como formação em que a educação tradicional é problematizada em dialética com uma perspectiva crítico-dialógica de educação. As experiências dos sujeitos encontram lugar e valorização nos processos de ensino e aprendizagem e a concepção de alfabetização é construída na vinculação entre texto e contexto. Ou seja, não é transcrição de letras conformadas pelo professor(a), nem se fazem com cartilhas prontas para serem repetidas, mas uma construção de leitura e escrita com sentido e acordada com as especificidades dos(as) estudantes, onde importam a faixa etária, formas como como aprendem, a cultura, as vivências e necessidades.

As ações desenvolvidas pelos(as) professores(as) mostram esforços na manutenção da relação teoria e a prática, resultando em uma educação reflexiva, contextualizada e dialógica. Assim, as práticas buscam uma abordagem inovadora, não apenas por parecer nova, mas por estar alinhada aos interesses dos envolvidos.

Assim, os(as) professoras demonstram atitudes, posicionamentos sobre o contexto político social que as circundam e procuram vivenciar práticas junto aos (às) estudantes que fomentem o olhar integrado entre a teoria e a prática e materializa-se como educação política. A crença na mudança social também pôde ser observada no incentivo, na alegria e na esperança que expressam ao falar dos(as) estudantes e da relação com eles.

A Educação de Jovens e Adultos é vista como um problema ainda presente em nossa sociedade, por razões políticas econômicas, portanto, defendem que a proposta educativa para a EJA fomente nesses sujeitos a autoestima, a percepção do valor social do seu trabalho e seus conhecimentos. Busca, por isso, ensinar estimulando a conscientização e a autopercepção que contribua para o enfrentamento do sistema opressor com fins de promover mudanças. Nesse sentido, tem também na educação popular referência de uma educação libertadora.

Dessa forma, a proposta curricular vivenciada na formação de professores(as) se constitui pela problematização da educação tradicional em favor do diálogo, pela rigorosidade, por um clima alegre e esperançoso, pelo entendimento da natureza política da educação e pela presença da educação popular como referência.

Em síntese, a prática pedagógica docente nas duas IES se deu como ação pedagógica que mobiliza os sujeitos a ressignificarem pensamentos, disposições e afetos, aprimorando-os

humanamente. Formar professores (as) para os cursos de pedagogia olhando para essas experiências encontra pertinência na perspectiva de prática pedagógica de Souza.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos meus percursos pessoais, profissionais e acadêmicos, especialmente como professora de educação profissional, participante dos grupos de estudos da Cátedra Paulo Freire da IES A, como também durante o estágio de docência, pude vivenciar diferentes experiências.

Durante essas experiências, as concepções freireanas desempenharam um papel fundamental, proporcionando uma compreensão mais clara dos desafios enfrentados na prática educativa, tanto por parte das turmas, quanto por outros(as) professores(as) com os(as) quais interagi. Especialmente, as ideias de Paulo Freire nos ajudaram a refletir sobre como esses obstáculos estão intrinsecamente relacionados à necessidade de aprimorar a formação dos(as) professores(as) da Educação Básica.

Nesses contextos, a reivindicação por ações inovadoras na docência, a superação da ideia de um conhecimento e currículo neutros, a relação integrada entre formação e atuação, bem como o reconhecimento dos sujeitos como ativos e inseridos em uma dimensão socio-histórica e diversificada, se destacaram.

Leva-se em conta também o entendimento da educação (sem desconsiderar os seus limites) como um meio de promoção da equidade de oportunidades e de mitigação das disparidades sociais, econômicas e culturais presentes na sociedade.

As leituras, os debates e as práticas vivenciadas, no entanto, contribuíam para nossa compreensão de que enfrentar esses desafios não seria possível por meio de uma formação superficial, negligenciando a importância da pesquisa e subestimando o valor da profissão e os requisitos científicos necessários para ela (Souza, 2009).

Ao contrário disso, os avanços democráticos tão necessários à educação do País dependem do tratamento abrangente, sério, persistente, crítico, ou, em outras palavras, rigoroso no trato dos sujeitos, dos conteúdos e dos métodos na formação docente (Freire, 2003).

Olhar para a formação inicial de professores(as) nos cursos de Pedagogia a partir dos referenciais de Paulo Freire implica estabelecer uma base educacional que reconheça e valorize a diversidade cultural das crianças, jovens e adultos, suas origens socioeconômicas, suas formas de expressão linguística e os conhecimentos que trazem consigo. Reconhecer, valorizar e auxiliar no aprimoramento de seus saberes, cientes de sua incompletude, mas também garantindo o direito delas de adquirir mais conhecimentos.

Toma a escola como um espaço que reconhece as especificidades necessárias ao ensino dos sujeitos em suas diferentes fases, considerando seus modos diferentes de aprender, suas dificuldades e problemas de seus contextos. Para tanto, não somente a qualidade de ensino oferecido é relevante, mas também a qualidade da estrutura e organização da instituição.

Reconhece que é num ambiente em que o ensino é levado a sério, exigindo profissionais competentes, comprometidos(as) e em formação permanente, em que se cria um clima de bem-estar para todos(as) os(as) envolvidos(as). Por essa razão, uma escola alegre e estimulante (Freire, 2003).

Nessa conjuntura, os currículos dos cursos de Pedagogia, influenciados pela teoria de Paulo Freire, resistem às imposições de conteúdos externos e alheios aos desafios enfrentados no dia a dia dos(as) docentes e das instituições. Diferente disso, a validade do currículo está na sua construção democrática, envolvendo a participação de todos(as): professores(as), estudantes, gestores(as), demais profissionais e da comunidade.

Com essa abordagem, esta pesquisa incorpora também a perspectiva da práxis pedagógica de João Francisco de Souza, para quem a formação docente é síntese das práticas de sujeitos formadores (as). Para ele, esses sujeitos têm como finalidade formar outros sujeitos, reconhecendo-os em suas opções, desejos e contraposições, todos eles situados em um contexto específico, em meio a temas e problemáticas sociais. O propósito é, segundo ele, produzir saberes que contribuam para que os(as) formandos(as) possam ter clareza da totalidade em que estão inseridos(as) e possam atuar de forma libertadora.

Nessa direção, buscamos compreender, nesta pesquisa, como se constitui a formação inicial de professores(as) nos cursos de Pedagogia mediada pela pedagogia de Paulo Freire.

A metodologia adotada para este estudo seguiu uma abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa de documentos e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. A análise temática, uma vertente da Análise de Conteúdo, desempenhou um papel crucial na estruturação e interpretação das informações obtidas durante o estudo.

Para definir o campo de investigação e identificar os(as) participantes da pesquisa, realizamos inicialmente um estudo exploratório, no qual fizemos uso de procedimentos investigativos introdutórios que envolveram a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a realização de entrevistas.

Esse processo serviu para definir as Instituições de Ensino Superior (IES) que apresentam aproximações com a pedagogia de Paulo Freire em suas diretrizes curriculares e na materialização das práticas educativas. As instituições selecionadas foram denominadas

nessa pesquisa de IES A e IES C. Os(as) docentes da IES A foram identificados como P1 e P2 e da IES C, como P3, P4 e P5. Isso com o objetivo de preservar as identidades das instituições e dos profissionais.

Essa escolha foi motivada por reconhecermos que as duas instituições, além de carregarem marcas do autor em seus percursos históricos, mantêm na atualidade a preocupação com um trabalho educativo de viés democrático em prol do bem comum, inspirado no pensamento freireano.

Na pesquisa de campo, a análise de documentos e as entrevistas permitiram uma compreensão aprofundada do trabalho realizado em uma das instituições acadêmicas que se destaca por seu compromisso em preservar e disseminar a biografia de Paulo Freire, reconhecendo-a como uma luta política e pedagógica em prol da justiça social e democrática, denominada neste trabalho por IES A.

O ambiente é dedicado ao estudo, ao ensino, à pesquisa e à extensão, promovendo uma atmosfera colaborativa de aprendizado. Essas iniciativas se concretizam por meio de diversas atividades, incluindo a Aula Aberta, o Encontro de Grupos de Estudos e de Pesquisa sobre o pensamento freireano, entre outras.

Além do mencionado, diversas atividades têm fortalecido progressivamente o papel desempenhado por esse espaço institucional, como a publicação de livros dedicado ao estudo da memória e atualidades de Paulo Freire e as concepções e lutas defendidas por João Francisco de Souza e suas contribuições ao tema da formação e prática docente.

Além disso, têm destaque as pesquisas realizadas pelos(as) docentes envolvidos(as) na organização acadêmica, que resultam na publicação de artigos científicos em revistas de renome nacional. Isso ajuda a disseminar suas contribuições e é complementado por apresentações em eventos acadêmicos.

A outra IES (IES C), destaca-se por ocupar historicamente um espaço que foi fundamental nos movimentos de cultura popular em Pernambuco e na recepção de Paulo Freire durante os anos de 1960.

O esforço empreendido por essas instituições busca inspirar conceitos, métodos, propostas de ensino que ajudem a qualificar a formação das pessoas, não somente do ponto de vista do conhecimento científico, mas no âmbito das atitudes, da ética, da experiência sensorial, do reconhecimento dos direitos humanos com a finalidade de colaborar na construção de uma sociedade mais equitativa e empática. A análise dos dados apontou temáticas nos Projetos Político Pedagógico dos Cursos, nos programas das disciplinas e na narrativa dos(as) professores(as) entrevistados(as) que se aproximam de categorias freireanas.

Assim, foram analisados, inicialmente, os itens estruturantes que organizam os Projetos das duas instituições.

Na IES A, destacaram-se os estruturantes: Introdução, Procedimentos e Estratégias para a Elaboração da Reforma Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, a Justificativa da Elaboração da Proposta de Reforma Curricular Integral do Curso de Pedagogia, Concepção do Curso: pressupostos e formação do pedagogo, Objetivos do Curso de Pedagogia, Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia, Ementas e Bibliografia.

Na IES C, evidenciaram-se os estruturantes: Contexto Institucional, Concepção do Curso, Estrutura do Curso, Sistema de Avaliação da Aprendizagem, Ementas e Bibliografia.

Na análise do Projeto da IES A, afloraram temáticas referentes a concepção de sujeito como ser crítico, singular e afetivo; de diálogo como debate coletivo e participação; de teoria e prática articulando a formação ao exercício profissional, a práxis. A prática de ensino é tomada de forma contínua e interdisciplinar. A prática pedagógica vincula-se à pesquisa, é social e institucional.

No Projeto da IES C, o sujeito é sócio-histórico e propositivo. O diálogo configura-se na escuta e abertura ao outro. A teoria e a prática são vistas de forma integral e relacionadas ao trabalho como princípio educativo. A prática de ensino é inclusiva, e se faz em espaços formais e não formais, enquanto a prática pedagógica inclui a prática de ensino e se dá ao longo do curso.

Nos Programas das disciplinas da IES A, foram explorados os componentes estruturantes, tais como: Ementas, Objetivos do Componente, Metodologia, Avaliação, Conteúdo Programático e Bibliografia enquanto que, nos Programas das disciplinas da IES B, foram as Ementas, Objetivos, Conteúdo Programático, Prática, Procedimentos Metodológicos, Atividades Interdisciplinares, Recursos de Apoio Didático, Processo Avaliativo e Referências.

No âmbito da IES A, sobressaíram-se, nesses programas, a relação como categoria dialógica e integrada ao contexto. O sujeito é tomado como ser prático e a prática docente como campo de construção de saberes e vinculada à prática pedagógica, que é vista de forma mais abrangente. Nos programas das disciplinas da IES C, a concepção de relação está vinculada à autoformação e o sujeito é entendido como reconstrutor da própria história. A prática docente considera as experiências e valores dos sujeitos e a prática pedagógica está relacionada com a sociedade e com a instituição educativa como um todo.

Para a organização e o trato das informações elencadas nas narrativas dos(as) professores(as) das IES, elas foram classificadas a partir das categorias do pensamento

freireano, o que contribuiu para estruturar as informações e identificar relações entre elas. Desse modo, emergiram, na IES A, temas como formação como processo de humanização, que tem conotação política e exige saberes diversos. Os sujeitos são reconhecidos em suas identidades e saberes sociais. A prática docente constitui-se de forma crítica e dialógica na perspectiva de superação do saber ingênuo em favor da compreensão crítica e ampliada dos objetos do conhecimento e das problemáticas da realidade. O conhecimento é construído de forma coletiva, colaborativa e tem intencionalidade.

Esse contexto deixa claro que a docência não é uma atividade que se dá no improviso, nem de modo alienado às questões sociais. Ao contrário, constitui-se uma prática que exige alinhamento com a realidade, requer organização, pesquisa, e está vinculada a um projeto educativo mais amplo. O diálogo constitui-se concepção de ensino e prática metodológica em que a aula não se dá como algo pronto, mas vai sendo construída na roda de diálogo a partir destaques de leituras produzidas, de aprofundamento de questões trazidas pelos(as) estudantes, da escuta, da troca de conhecimentos e experiências. Teve relevância nas narrativas da IES C a teoria pedagógica de Paulo Freire, por proporcionar a reflexão e a busca por uma educação que transcenda a abordagem tradicional (bancária). Nesse sentido, os dados mostraram a valorização por uma formação crítica, baseada na ação-reflexão-ação, em que o conhecimento se origina da realidade dos(as) estudantes, passa por análise e problematização, resultando em sínteses do grupo e em possibilidades de intervenção.

Destaca-se a valorização do pensamento de Freire, por se tratar de uma teoria que não apenas reconhece o impacto do ambiente escolar na formação dos(as) estudantes, mas também considera as práticas sociais que permeiam a vida desses(as) estudantes fora do contexto educativo. Além disso, leva em conta as circunstâncias políticas, econômicas e culturais, reconhecendo esses elementos como influências significativas na vida, nas convicções e no processo de aprendizagem dos(as) educandos(as), bem como na estrutura e organização interna da escola.

Nas falas dos(as) colaboradores(as), deste trabalho, fica patente que a pesquisa se torna intrínseca ao desenvolvimento formativo, emergindo a partir das questões levantadas durante as aulas e das experiências práticas, inclusive durante os estágios. Há um incentivo para que os(as) futuros(as) docentes se transformem em professores(as) investigativos(as), capazes de estabelecer um diálogo entre o conhecimento da literatura, a observação da realidade e as bases teóricas.

Nesse sentido, a prática docente é concebida numa dimensão de totalidade, envolve nos aspectos da política, do conhecimento, da estética, da profissão e das questões humanas

presentes na sociedade. Inclui a maneira como o trabalho pedagógico se articula e os diversos elementos que envolvem a atividade de ensino, inclusive os outros sujeitos das instituições educativas. Não se conforma, portanto, como ação isolada, mas numa dimensão de totalidade, confirmando a docência como dimensão da prática pedagógica em sintonia com a proposição de Souza (2009).

Na IES C, valoriza-se uma formação alegre, esperançosa e problematizadora. Os sujeitos são vistos como protagonistas e o conhecimento tem enfoque rigoroso e crítico. Além disso, toma a educação popular como referência.

Nesse sentido, os(as) professores(as) procuram criar um clima que favoreça o desejo de participação dos(as) estudantes, tornando animado o cenário da sala de aula, abrindo espaço para que eles(as) se coloquem. Em troca, os(as) discentes mostraram-se instigados, expressando a maneira deles(as) de enxergar as temáticas que se impõem na sociedade contemporânea.

Nessa direção, o trabalho formativo desenvolvido pelos(as) professores(as) se realiza com aproximações ao pensamento dialógico de Paulo Freire (2003), em que as experiências dos sujeitos contam como elementos que ampliam os temas discutidos, dão lugar à democracia no processo educativo, assumindo práticas de resistências ao ensino padronizado.

Nessas IES, a formação se distânciava de práticas de ensino pautadas no acúmulo de assuntos, priorizando a articulação dos recursos didáticos, metodologias e atividades coparticipativas que buscam integrar, animar e fomentar a crítica, dando-se, portanto, como uma formação rigorosa.

Essa formação confirma a estreita relação entre a docência e a discência. De acordo com depoimentos dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, em situações que os(as) estudantes são estimulados(as), há respostas positivas por parte deles(as), os(as) quais se mostram curiosos(as). Apresentam exemplos de suas experiências, participam e demonstram interesse em saber mais sobre os assuntos discutidos. Do mesmo modo, os(as) professores(as) enfatizam que também aprendem nessa dinâmica e nas interpretações feitas por eles(as).

As discussões presentes nas obras de Paulo Freire, como: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* e *A Importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam, tiveram influência nas concepções e valores manifestados pelos(as) professores(as), assim como em sua abordagem aos(as) estudantes, na elaboração e condução das atividades, e na seleção dos materiais de ensino. Isso se refletia no modo cuidadoso e respeitoso como os(as) professores(as) se referiam aos(as) estudantes, na preocupação em manter a motivação por

meio de materiais de ensino diferenciados, estimulantes e pertinentes aos interesses dos(as) estudantes, como filmes, dinâmicas de grupo e debates participativos.

Os depoimentos dos(as) professores(as) chamam atenção para o aprendizado que as práticas de educação popular proporcionam, não somente porque a realidade dos grupos populares é objeto vivo da prática de ensino, mas porque essa realidade e os sujeitos integrados nela geram o aprendizado de um sentimento concreto daquilo que é vivido e não apenas teorizado.

Nos relatos, o analfabetismo é visto como um desafio ainda presente em nossa sociedade por razões político-econômicas, portanto, as docentes defendem que a proposta educativa para a EJA fomente nos sujeitos a autoestima, a percepção do valor social do seu trabalho e seus conhecimentos. Nesse sentido, busca ensinar estimulando a conscientização e a autopercepção que contribua para o enfrentamento do sistema opressor com fins de promover mudanças. Nas duas IES, a politicidade da educação está presente também no posicionamento crítico assumido pelos(as) professoras e na clareza como os(as) estudantes desenvolveram a atividade solicitada pelos(as) educadoras. O apoio e a crença na capacidade transformadora dos sujeitos são observados.

A pesquisa identificou questões pertinentes à formação inicial de professores(as) para os cursos de Pedagogia mediados pela concepção pedagógica freireana. A formação de professores(as) se constitui um processo de empoderamento, tem perspectiva política e inclui a diversidade de saberes. A identidade e os conhecimentos sociais dos sujeitos são validados. Destaca-se uma abordagem educacional crítica e interativa, que busca transcender visões simplistas sobre a realidade. O saber é uma construção coletiva, colaborativa e intencional. O incentivo a uma formação alegre, esperançosa e desafiadora foram observados. A prática docente como dimensão da prática pedagógica foi ressaltada, bem como o enfoque relacional, dialógico e institucional que a prática pedagógica carrega.

A preocupação com os sujeitos populares e a qualificação da escola pública para crianças, jovens e adultos revelaram-se como compromissos assumidos pelas IES. Do mesmo modo, a formação de professores(as) engajados na luta pelos avanços necessários à profissão e as questões específicas que envolvem os cursos de Pedagogia tiveram relevo.

Diante disso, ficam questões para futuras reflexões que envolvem a temática da formação inicial nos cursos de Pedagogia e as contribuições de Paulo Freire “Como as abordagens educacionais freireanas podem contribuir para a formação da identidade e consciência social dos(as) estudantes, levando em consideração fatores contextuais, culturais

e sociais? Qual é a percepção dos(as) estudantes de Pedagogia sobre a efetividade da proposta pedagógica de Paulo Freire, na preparação para a prática docente?”.

Ao refletirmos sobre esses aspectos, temos a oportunidade de aprimorar o ensino e a formação de educadores(as) que estejam mais bem preparados(as) para os desafios da educação pública brasileira, alinhados com as necessidades e realidades sociais e culturais do País.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; MELO, M. M. O. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 11, 2005.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, no 68, dez. 1999.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; SCHEIBE, Leda. Formação e valorização: Desafios para o PNE 2011/2020. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90. jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. P. (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. v. 1. Porto: Porto Editora 2001, p. 21-31.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.12 v.02, maio/out. 2014, ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

AMARO, A.; SILVESTRE, M. A.; SANTOS, P. B. B.; SOUZA, R. J. Resistir e esperar à luz do legado de Paulo Freire: Em xeque a resolução CNE/CP 02/2019. **Formação em Movimento**, v. 4, i. 1, n. 8, p. 24-48, 2022.

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **HOLOS**, vol. 6, p. 280-294, 2014. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos (as)**. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos (as)*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, Miguel. **Passageiros (as) da noite**. Do trabalho para a EJA. Itinerários (as) para o direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos Da Escola**, 13(25), 77–90, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.97>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, M. E. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016 <https://www.scielo.br/j/er/a/h5WjtqDm7d3bBmYQ9TzxpVh/?format=pdf&lang=pt>

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível. Acesso em: 30 jan. 2022. v13, p. 27.103

BENATTI, Remi Maria Zanatta. **A mediação pedagógica enquanto estratégia de formação docente em contextos de aprendizagem na educação a distância**. Orientador: Hildegard Susana Jung. 2021. 162 p. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas-RS, 2021.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, (jul./set. 2022). p. 1335-1359. e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza. Mudanças e continuidades dos marcos legais do curso de pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019027, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8652576. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652576>. Acesso em: 8 maio 2024.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza. Base Nacional Comum para formação de Professores da Educação Básica (BNC_ Formação: que concepção de formação de professores para o curso de pedagogia? **Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, Piauí, v. 06 n. 01, p. 01-19, 2023, eISSN: 2674-757XDOI: 10.26694/epeduc.v6i1.3982

BRASIL. CNE/CP Parecer nº 14/2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Portaria nº 882, de 23 de outubro de 2020 -DOU 26/10/2020, Edição 205, Seção 1, Página 57.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. CNE, Brasília, 21 fev. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Col. Magistério: formação e trabalho pedagógico)

BRZEZINSKI, I. Profissão professor: Identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília, DF: Plano Editora, 2002. p. 7-20.

BRZEZINSKI, I. Pedagogos: delineando identidades. **Revista UFG**, Ano XIII, n. 10, julho, 2011.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CARDOZO, Sandra Moraes da Silva; MELLO, Roseli Rodrigues de; GONÇALVES, Lana Camila Santos. Conflitos escolares: Intervenções mais efetivas em Paulo Freire. **Formação em Movimento**, v. 4, i. 1, n. 8, p. 335-359, 2022.

CARVALHO, O. F; SILVA. G. M; SANTOS, J. L. O Currículo para a formação de professores: tensões, disputas e perspectivas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-20, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.60874>.

CASALI, Alípio. Paulo Freire e outras correntes do pensamento e ação. In: SILVA, Inácio da (org.). **O Pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular**: ciclo de seminários. São Paulo: Instituto Pólis, 2008.

CAVALCANTI, Elisama Bezerra. **A politicidade da educação no pensamento de Paulo Freire e nos saberes dos concluintes do curso de pedagogia**. Orientador: Laêda Bezerra Machado. 2009. 159 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

COSTA, José Ferreira da. **Sentidos da Educação Narrados pelos Professores e Professoras do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Mato Grosso**. Cáceres/MT. 2019. 203 f.; 30 cm.

COSTA, Débora Souto da. **A formação de pedagogos para o uso crítico das tecnologias no município de Belém do Pará**. Orientador: Carlos Nazareno Ferreira Borges. 2019. 129 p. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2019.

COSTA, Alaíde Vieira de Andrade; LIMA, Hélio Junior Rocha de; SOARES, Maria Cleonice. Formação permanente, diálogos e problematizações no caminhar da pesquisa. **Formação em movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, ed. 1, p. 177-204, 2022.

COSTA, Clara Corrêa da; GONÇALVES, Helenice Maia. Formação pedagógica no curso de Pedagogia: indefinições e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 631-649, maio/ago., 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13772>

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. DOI: 10.21723/riace.v16iEsp.1.14924. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>.

CRUZ, Lilian Moreira; FERREIRA, Lúcia Gracia. Os princípios fundamentais da pedagogia freireana e desenvolvimento profissional docente: enlaçando perspectivas teóricas. **Formação em movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, ed. 1, p. 68-93, 2022.

CUNHA, Maria Isabel O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625. jul./set. 2013.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/?format=pdf&lang=pt>

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faceba/v22n40/v22n40a13.pdf>

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.24, n. 3, p.143-152. 2015

FAFIRE (Recife, PE). Departamento de Educação. 2017. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**, Recife, 2018.

FARIAS, Danielle Cristine Camelo; BATISTA NETO, José. A relação teoria-prática na formação inicial docente: concepções de estudantes e egressos de um curso de licenciatura. **Formação em movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, ed. 1, p. 531-558, 2022.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008

FRANCO, Maria Amélia Santoro; SANTOS, Rosângela Rodrigues dos. Tessituras Formativas: O Estágio como Prática Pedagógica de Formação. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática (RevIn)**, Itapetininga, v. 4, e023011, p. 1-17, 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários (as) à prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt>

FREITAS, Mariane de. **Diálogos freireanos na formação inicial de educadores**. Orientador: Solange Maria Alves. 2019. 109 p. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó-SC, 2019.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da Educação Formal/Não-Formal**. Conferência apresentada no Institut International des Droits de l'Enfant (IDE), intitulada "Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?", realizada em Sion, Suíça, de 18 a 22 de outubro de 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. **Movimento-Revista De educação**. 2015. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i2.25>

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; SHAW, G. S. L.; PEREIRA, J. G. L. T. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n.1 de abr. de 2021.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes. **Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

GUIMARÃES, O. M. S. **O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência**. 2015. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

HERMIDA, J. F.; SANTOS, H. V.; FERREIRA, R. F. Educação e política em Paulo Freire: Fundamentos para compreensão da realidade contemporânea. **Formação em Movimento**, v. 4, i. 1, n. 8, p. 480-507, 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. Coleção questões da nossa época, v. 77. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional. Formar para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KASSIS, Renata Nassralla. **A formação de professoras e professores polivalentes nos cursos de pedagogia em instituições de ensino superior privadas**. Orientador: Umberto de Andrade Pinto. 2015. 233 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

LEITÃO, Edineide Souza Sá. **A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda**. 2015. Dissertação (Doutorado em Educação). Centro de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. Paulo Freire e o desenvolvimento pessoal profissional dos/das educadores/as. **Formação em movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, ed. 1, p. 94-110, 2022.

LESNIESKI, Marlon Sandro; TREVISIOL, Márcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Estado do conhecimento sobre formação docente com enfoque na educação superior e políticas públicas: a formação de professores em disputa. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-23, e-20815.052, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>.

LIBÂNIO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIMA, M. da G. S. B. **O desenvolvimento profissional dos professores pelas histórias de vida**: revisitando percursos de formação inicial e continuada. 2003. 199 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare** – Revista de Educação, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2013.

MARONEZE, Adriane Maso da Silva. **A ludicidade como potencialidade humana na formação de professores**. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo-RS, 2009.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Espaço do currículo**, v. 3, n.1, mar/set. 2010, p. 395-402. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>, acessado em 29 de agosto de 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do. A EJA e seu ensino na Educação Básica: primeiras aproximações. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41>.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores**. Orientador: Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco. 2011. 211 p. Tese (Doutora em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei que é e vice-versa**. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método autobiográfico e a formação de professores**. 2. ed. Natal: UFRN, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: Contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014. ISSN 0102-6801.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Pensar criticamente a formação docente no período pós-pandêmico. **Formação em movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, ed. 1, p. 405-423, 2022.

OLIVEIRA, Maria Roberta de Alencar. **Os lugares e os sentidos da educação do campo nos currículos dos cursos de pedagogia da UFPB/Campus I**. Orientador: Rita de Cassia

Cavalcanti Porto. 2016. 118 p. Dissertação (Mestra em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2016.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; SANTOS, Sheiene Gonçalves. Os desafios da educação e da formação docente contemporânea: pensando com Paulo Freire. **Formação em movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, ed. 1, p. 448-461, 2022.

PEREIRA, Diuliana Nadalon. **Pressupostos freireanos na formação inicial de pedagogas e pedagogos: um olhar para três instituições do Rio Grande do Sul**. Orientador: Cristiane Muenchen. 2021. 185 p. Dissertação (Mestre em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2021.

PIMENTA, Selma Garrida (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência** In: _____. (Org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. atividade docente. 3 ed. atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1997.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professore polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.1, p. 15-30, 2017.

PINHEIRO, Laís Lemos Silva Novo. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 37, 4 de outubro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/37/resenha-de-um-documentario-fora-de-serie>.

PINTOR, Nelma Alves Marques; VALONES, Neide Maria ALves. Paulo Freire e a educação: reflexão acerca de categorias que permanecem vivas para a formação de professores (as). **Formação em movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, ed. 1, p. 313-334, 2022.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006, p. 72-87.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-19, 2011.

SANTIAGO, Maria Eliete; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. Formação de professores na perspectiva freireana: políticas, concepções e experiências. **Formação em movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, ed. 1, p. 16-23, 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. C. G. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. 2016. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire: Um pensamento atual que inspira políticas e práticas em sistemas públicos (as) de educação no Brasil. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (orgs.). **Paulo Freire e a Educação Libertadora: Memórias e Atualidades**. Recife: Editora Universitária, 2013, p. 69-96.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p. 1142-1174, out./dez. 2018. e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de Profissionais de Educação no Brasil: o Curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**. Ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>. Acesso em: mar. 2022.

SILVA FILHO, Luiz Gomes da. **Educação do campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da Terra da UFRN**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Camilla Rocha da. **Educação dialógica freireana na trajetória de formação de estudantes do curso de pedagogia da UFC: possibilidades e desafios**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

SILVA, Daíze Franciele Nunes da. **Indícios da pedagogia Paulo Freire nas políticas de formação de professores (as): análise da formação a partir dos documentos oficiais.** Orientador: Rita de Cassia Cavalcanti Porto. 2018. 100 p. Dissertação (Mestra em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Jaqueline Luzia da; SOUZA, José Carlos Lima de. A Docência para a Alfabetização na EJA: Reflexões sobre uma Formação Orgânica e Protagonista dos(as) Educadores(as). **Formação em Movimento**, v. 4, i. 1, n. 8, p. 289-312, 2022.

SOFFNER, R. Tecnologia e Educação: um diálogo Freire-Papert. **Tópicos Educacionais - UFPE**, v. 19, n. 1, jan/jun. 2013.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular?? Que??** Uma Pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Organizadores: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da IES B, 2009.

SOUZA, Gloria Maria de; OLIVEIRA, Gisele Coelho de; MACEDO, Fernanda Pinheiro de. Formação permanente, diálogos e problematizações no caminhar da pesquisa. **Formação em movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, ed. 1, p. 177-204, 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Centro de Estudos Educação e Sociedade.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p.80-104.

TIROLI, L. G.; JESUS, A. R. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, [S. l.],

v. 25, p. 1–24, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20732.066. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732>. Acesso em: 8 maio 2024.

TOEBE, Iris Cristina Datsch. **Política Pública para a Integração da Tecnologia Educacional na Formação Inicial de Professores**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

TOMELIN, Nilton Bruno; RAUSCH, Rita Buzzi. Implicações da formação permanente de professores à educação libertadora e emancipatória. **Formação em movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, ed. 1, p. 133-151, 2022.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO (Recife, PE). Departamento de Educação. 2018. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**, Recife, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Recife, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro de Educação **Pedagogia Paulo Freire** – ementa. Recife, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (Recife, PE). Departamento de Educação. 2018. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**, Recife, 2018.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia e Circunstâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VERAS, Dimas Brasileiro. **Sociabilidades letradas no Recife**: a revista Estudos Universitários (1962-1964). Orientador: Flávio Weinstein Teixeira. 2010. 232 f. Dissertação (Mestre em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

XAVIER, Maria das Dores Dutra. **Representações sociais de licenciandos do curso de pedagogia da UFRN acerca da prática educativa**. Orientador: Erika dos Reis Gusmão Andrade. 2016. 156 p. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2016.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professor(a)s**: Idéias e Práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS(AS) PROFESSORES(AS)

IDENTIFICAÇÃO: IES A

Entrevistada:

Data:

Local:

Hora:

1-[Entrevistadora] Ao analisar o PPC do curso de Pedagogia, destacamos a ênfase na formação reflexiva, crítica e participativa, bem como na integração entre teoria e prática. Além disso, o autor recebeu o reconhecimento institucional, que por meio da Cátedra Paulo Freire, busca preservar a memória e a relevante contribuição social, política e pedagógica do autor para a humanidade. Diante disso, você considera a pedagogia do autor como relevante na formação dos(as) futuros(as) professores(as). Em que sentido?

2-[Entrevistadora] De acordo com o PPP do Curso de Pedagogia um projeto de formação de professores exige que tenhamos o contexto social, econômico, político e cultural como conjuntura central para sua fundamentação. Sendo assim, como você percebe os desafios do contexto atual e quais as características são necessárias ao professor da Educação Básica para enfrentar esses desafios?

3- [Entrevistadora] Na teoria pedagógica de Paulo Freire, o desenvolvimento da consciência crítica, a valorização das experiências dos sujeitos e o contexto em que vivem ganham relevância. Qual é a importância que você atribui a esses elementos na sua relação com os estudantes e na forma como aborda os conteúdos?

[Entrevistadora] No PPCP do Curso aponta que a relação teoria e prática vai se dando de forma interligada, durante todo o curso. Como você percebe isso?

-[Entrevistadora] Você considera que a pedagogia de Paulo Freire poderia ser mais abordada como referência para as disciplinas do curso de Pedagogia da Instituição Universidade? Que desafios ainda são enfrentados?

4-[Entrevistadora] Para Freire formar não se restringe a uma simples transferência de conhecimentos, mas é um processo em que professores e estudantes aprendem e ressignificam juntos seus saberes no contexto do ensino e aprendizagem. Diante disso, qual a sua compreensão de formação docente?

5 -[Entrevistadora] Quais obras específicas de Paulo Freire têm sido referência nas disciplinas que você leciona? Poderia explicar de que maneira essas obras influenciam sua abordagem pedagógica ou metodologia de ensino?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES (AS)

IDENTIFICAÇÃO: IES B

Entrevistada:

Data:

Local:

Hora:

1-[Entrevistadora] Ao analisar o PPC do curso de Pedagogia, destacamos a ênfase na formação crítica, na escuta na integração entre teoria e prática. Além disso, essa instituição mantém parceria com a Cátedra Paulo Freire, buscando preservar a memória e a relevante contribuição social, política e pedagógica do autor para a humanidade. Diante disso, qual a sua compreensão de formação professores e de que forma a pedagogia do autor tem relevância na formação dos futuros professores (as)? Em que sentido?

2-[Entrevistadora] De acordo com o PPP do Curso de Pedagogia um projeto de formação de professores exige que tenhamos o contexto social, econômico, político e cultural como conjuntura central para sua fundamentação. Sendo assim, como você percebe os desafios do contexto atual e quais as características são necessárias ao professor da Educação Básica para enfrentar esses desafios?

3- -[Entrevistadora] Na teoria pedagógica de Paulo Freire, o desenvolvimento da consciência crítica, a valorização das experiências dos sujeitos e o contexto em que vivem ganham relevância. Qual é a importância que você atribui a esses elementos na sua relação com os estudantes e na forma como aborda os conteúdos?

[Entrevistadora] No PPCP do Curso aponta que a relação teoria e prática vai se dando de forma interligada, durante todo o curso. Como você percebe isso?

-[Entrevistadora] Você considera que a pedagogia de Paulo Freire poderia ser mais abordada como referência para as disciplinas do curso de Pedagogia da Instituição Universidade? Que desafios ainda são enfrentados?

4-[Entrevistadora] Para Freire formar não se restringe a uma simples transferência de conhecimentos, mas é um processo em que professores e estudantes aprendem e ressignificam juntos seus saberes no contexto do ensino e aprendizagem. Diante disso, qual a sua compreensão de formação docente?

5 -[Entrevistadora] Quais obras específicas de Paulo Freire têm sido referência nas disciplinas que você leciona? Poderia explicar de que maneira essas obras influenciam sua abordagem pedagógica ou metodologia de ensino?

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O(A) COORDENADOR(A) DA IES A

1-[Entrevistadora]

-[Entrevistadora] Ao analisar o PPC do curso de Pedagogia, destacamos a ênfase na formação reflexiva, crítica e participativa, bem como na integração entre teoria e prática. Além disso, o autor recebeu o reconhecimento institucional, que por meio da Cátedra Paulo Freire, busca preservar a memória e a relevante contribuição social, política e pedagógica do autor para a humanidade. Diante disso, qual a sua compreensão de formação e de que forma a pedagogia do autor tem relevância na formação dos(as) futuros(as) professores(as)? Em que sentido?

2- [Entrevistadora] Quais práticas docentes você destacaria que tem como referência à pedagogia de Paulo Freire nesta instituição?

3--[Entrevistadora] Na sua visão, você acredita que a pedagogia de Paulo Freire deveria ter mais destaque como referência nas disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade? Quais desafios ainda persistem nesse sentido?

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O(A) COORDENADOR(A) DA IES B

1-[Entrevistadora] Ao analisar o PPC do curso de Pedagogia, destacamos a ênfase na formação crítica, na escuta na integração entre teoria e prática. Além disso, essa instituição mantém parceria com a Cátedra Paulo Freire, buscando preservar a memória e a relevante contribuição social, política e pedagógica do autor para a humanidade. Diante disso, qual a sua compreensão de formação e de que forma a pedagogia do autor tem relevância na formação dos(as) futuros(as) professores(as)? Em que sentido?

2- [Entrevistadora] Quais práticas docentes você destacaria que tem como referência a pedagogia de Paulo Freire nesta instituição?

3--[Entrevistadora] Na sua visão, você acredita que a pedagogia de Paulo Freire deveria ter mais destaque como referência nas disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade? Quais desafios ainda persistem nesse sentido?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto de Pesquisa de Doutorado: A formação inicial de professores(as) de Pedagogia na perspectiva do pensamento de Paulo Freire

Pesquisadora Responsável: Edineide Souza Sá Leitão

Orientadora: Professora Eliete Santiago

Instituição: IES A e IES B

Telefones: Pesquisadora -

Entrevistado: _____

RESUMO DA PESQUISA

Essa pesquisa tem como objetivo compreender como se constitui a formação inicial de professores(as) nos cursos de Pedagogia na perspectiva do pensamento de Paulo Freire.

Compreendemos a importância da pedagogia freireana para a formação inicial em Pedagogia que busca formar os professores diante dos desafios que se impõem no tempo presente e no contexto das transformações sociais que desejamos ver na sociedade.

Para o trabalho de coleta e produção de dados no curso de Pedagogia, utilizaremos a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada, as quais servirão para conhecermos a intencionalidade da proposta de político-pedagógica da instituição, as atividades desenvolvidas e as concepções, referenciais e práticas dos(as) professores(as) das instituições a serem analisadas.

A pesquisadora compromete-se com a transcrição das entrevistas na íntegra e, para salvaguardar a integridade das informações, o texto transcrito volta ao/a entrevistado/a para a leitura e correções que se fizerem necessários. Quanto ao uso das informações oferecidas, só serão utilizadas depois do retorno da leitura e correções realizada pelo(a) entrevistado(a), bem como a sua permissão.

ESCLARECIMENTOS A Sr(a) _____

está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa” A formação inicial de professores(as) nos cursos de Pedagogia na perspectiva do pensamento de Paulo Freire. Esse TERMO DE

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) tem por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa, o esclarecimento sobre a investigação a ser realizada para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente.

DECLARAÇÃO Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informada e concordar em participar autorizando a publicação da entrevista concedida e corrigida, no projeto de pesquisa acima descrito.

Recife, _____ de 2022.

Entrevistado(a)

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Encaminho e autorizo a Doutoranda em Educação EDINEIDE SOUZA SÁ LEITÃO a realizar a coleta de dados sobre a **contribuição de Paulo Freire para o curso de Pedagogia**. Para tanto a estudante poderá realizar entrevistas e ter acesso a documentos relacionados a essa licenciatura, desde que combinado com os profissionais que irão participar da pesquisa, anexando **o termo de consentimento livre e esclarecido** a ser apresentado aos sujeitos da investigação.

Recife, _____ de 2023

Coordenadora do Curso de Pedagogia

**ANEXO C - QUADRO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NA BDTD SOBRE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) EM PEDAGOGIA NA
PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**

Título	Autor/a e Ano	Palavras-chave	Objeto
Diálogos freireanos na formação inicial de educadores	Freitas, Mariane de 2019	Formação de professores Pedagogia Universidade pública	O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFFS e os pressupostos freireanos para a formação inicial de educadores UFFS/Campus Chapecó
Os lugares e os sentidos da educação do campo nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB/Campus	OLIVEIRA, Maria Roberta de Alencar.2016	Educação do Campo; Currículo; Paulo Freire; Formação de Pedagogos (as) /Professores (as).	Os lugares e os sentidos da educação do campo nos currículos dos cursos de Pedagogia
Indícios da pedagogia Paulo Freire nas políticas de formação de professores (as): análise da formação a partir dos documentos oficiais	Daíze Franciele Nunes da Silva 2018	Políticas de formação de professores Pedagogia Paulo Freire Projeto político-pedagógico	A presença/ausência de categorias da pedagogia Paulo Freire nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.
Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores	Nascimento, Hostina Maria Ferreira do 2011	Paulo Freire; Formação de professores; Diálogo; Problematização; Conscientização; Paulo Freire	A contribuição do pensamento de Paulo Freire para a formação de professores
O design thinking e as tecnologias digitais na formação inicial de professores: em busca de uma licenciatura ativa	Lasakoswitsck Ronaldo 2021	Formação inicial; metodologia de aprendizagem ativa; design thinking tecnologias digitais de informação e comunicação; curso de licenciatura	O desenvolvimento das metodologias ativas de aprendizagem e o Design Thinking (DT) nos cursos de Licenciatura
Contribuições de Paulo Freire e Humberto Maturana para a educação ambiental: um olhar intercultural sobre o programa PIBID (UNISC) no curso de formação de professores(as) de Ciências Biológicas	Rosa, Cleni Inês da 2021	Educação ambiental; Paulo Freire; Maturana; PBID; Formação de professores	A formação de professores(as) no que se refere a Educação Ambiental.
A formação continuada de professores do atendimento educacional especializado (AEE) em Campina Grande/PB: o antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica	Lima, Maria das Graças de 2018	Formação continuada; Atendimento Educacional Especializado; Intervenção pedagógica	A política de formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no Curso de Formação Continuada de Professores do AEE existenciais e acadêmicas que nos levaram ao objeto de estudo.
A mediação pedagógica enquanto estratégia de	Benatti, Remi Maria Zanatta	Mediação pedagógica; Formação docente; Ensino	A mediação pedagógica como uma estratégia na formação

formação docente em contextos de aprendizagem na educação a distância	2021	EAD na modalidade híbrida	docente de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância
Auto(trans)formação permanente com professoras: a escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM	Goelzer, Juliana 2020	Educação Infantil, Turmas multi-idades; Escuta sensível e olhar aguçado; Auto(trans)formação permanente com professoras	Desafios da escuta sensível e o olhar aguçado às crianças nas turmas multi-idades para auto(trans)formativos permanentes de professores
Projeto PIBID-ARTES VISUAIS/UEPG/PR e processos formativos e colaborativos de investigação -ação emancipatória: um caminho na formação continuada da professora/s supervisora (2009-2013)	Oliveira, Diego Alexandre Divardim de 2015	pesquisa-ação colaborativa formação docente continuada PIBID/Artes Visuais/UEPG Escola	O projeto PIBID-Artes Visuais-UEPG/2009 para a formação continuada da professora de Artes Visuais, supervisora da escola.
Alfabetização de crianças na Bahia: o Programa Pacto pela Educação	Miranda, Josimara antes 2016	Alfabetização Regime de colaboração; Política e educação; Professores alfabetizadores; Pacto pela educação Programa Pacto pela Educação (Bahia)	A política e gestão da alfabetização de crianças, no Programa Pacto pela Educação
Políticas públicas para integração de tecnologias educacionais na formação inicial de professores	Toebe, Iris Cristina Datsch 2016	Tecnologias educacionais; Formação de professores; Diálogo-problematizador; Práticas escolares; Ensino-aprendizagem	Orientações das políticas públicas para integração das tecnologias educacionais nas práticas escolares dos cursos de formação inicial de professores)
Educação ambiental e o processo de alfabetização de mulheres adultas: uma experiência ecoformativa na Amazônia Mato-Grossense	Korbes, Lenita Maria 2013	Educação ambiental. Processo de alfabetização. Mulheres adultas.	A educação ambiental e o processo de alfabetização de mulheres adultas na Amazônia mato-grossense.
Literatura na educação infantil: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena	Vilhena, Renata de Almeida Torres 2014	Educação Infantil; literatura infantil; Paulo Freire	A literatura infantil na prática pedagógica
A presença de Paulo Freire nos cursos de licenciatura de uma Universidade do Vale do Sinos/RS: contribuições para uma formação humanizadora	Andrade, Diandra dos Santos de 2021	Paulo Freire; Licenciatura; Formação docente; outros autores e Pensamento freireano.	A presença do pensamento de Paulo Freire nos cursos de licenciatura de uma universidade privada do Vale do Sinos,
Por uma docência institucional: professores(as)-formadores(as) dos cursos de licenciatura.	Andrade, Joze Medianeira dos Santos de 2019		Os processos constitutivos e auto(trans)formativos da/na docência dos(as) professores(as)-formadores(as) dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha.

A produção do conhecimento em Educação Física: considerações sobre as concepções de “cultura” e “corpo” presentes nas monografias das universidades públicas da Bahia.	Marchesi, Regina Sandra 2017	Conhecimento em Educação Física; Concepções de cultura e corpo; Monografias	A cultura e corpo como concepções básicas nas monografias de conclusão de curso em Licenciatura em Educação Física
A mente perdida na educação	Molina; Renato Almeida	Mente Antimentalismo Formação do educador	Alguma das origens filosóficas da formação de educadores.
Educação do campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da Terra da UFRN	Filho, Luiz Gomes da Silva 2014	Educação do campo; Pedagogia Paulo Freire; Pedagogia da Terra	As contribuições da Pedagogia Paulo Freire no atual debate da Educação do Campo.
A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA	Cordeiro, Georgina Negrão Kalife 2009	Educação; Formação de professores; Educação e movimentos sociais; Paulo Freire	Reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas por estudantes/professores no curso de Formação de Educadores do Campo.
Sentidos da educação narrados pelos professores e professoras do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/ MT	Costa, José Ferreira da 2019	Educação transformadora; Fenomenologia; Narrativas; Pedagogia; Sentidos	As narrativas dos professores e professoras sobre os sentidos da Educação, no curso de Pedagogia
Da prática à práxis: uma análise do curso de extensão em Tecnologia em Gestão de Organizações.	Aleluia, Paulo Ricardo Conceição 2108	Instituto de Fé e Política Teoria e Prática Educação Popular	O Curso de Extensão em Tecnologia em Gestão de Organizações e Movimentos Populares de Bases do Instituto de Fé e Política de Amargosa-BA.
Pedagogia/pedagogo nas produções acadêmicas das Universidades do Paraná de 2000 a 2014: reflexões preliminares	Coutinho, Marília Maria Montiel 2015	Estado da arte; Produções acadêmicas; Pedagogia/Pedagogo; Coordenador pedagógico de escola	As pesquisas que apresentam como objeto central a pedagogia (ciência da educação) ou o pedagogo.
Pedagogia da Alternância no Proeja: Percursos e Práxis em Campi de Instituto Federais de Educação Ciência e Tecnologia	IRALDIRENE, Ricardo de Oliveira 2016	EJA/Proeja. Pedagogia da Alternância. Institutos Federais. Educação do Campo.	Formação em alternância nos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Vozes de uma história interdita: a educação popular e os direitos humanos na práxis da CEPLAR 1960-1964	Marinho, David Glasiel de Azevedo 2018	Educação popular; Direitos humanos; História da educação; História regional; Paulo Freire	A contribuição epistemológica do educador Paulo Freire, a Campanha de Educação Popular da Paraíba.
Educação a distância e material didático: um estudo sobre o curso mídias na educação	Bento, Maria Dalvaci 2013	Formação de professores a distância. Material didático. Integração de mídias;	O material didático e sua inserção em cursos de formação de professores a distância.
A formação de pedagogos para o uso crítico das	COSTA, Débora Souto da	Professores – Formação; pedagogos - Tecnologia de	O currículo dos cursos de pedagogia, de três instituições

tecnologias no município de Belém do Pará		informação e comunicação Documentos; institucionais - Análise Tecnologia no currículo	públicas de ensino superior para a formação docente crítica no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.
Formação profissionalizante para jovens de periferias urbanas: mediações pedagógicas emancipadoras?	Gasparoni, Caroline Lisian	Educação. Práticas socioeducativas. Emancipação. Formações profissionalizantes. Mediações pedagógicas.	O Contexto do curso de Profissionalização em Hardware, projeto socioeducativo desenvolvido pela Organização Não Governamental Instituto Lenon Joel pela Paz.
Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória: (re)conhecendo trajetórias de docentes na educação rural	Nörnberg, Nara Eunice	Formação de Professores Leigos/rurais; Práticas Pedagógicas; Rede de Significações; Memória Educativa; Eu Pré-profissional; Eu Profissional; Diálogo entre os pares; Estar/ser professor.	Os processos formativos vividos e constitutivos do estar/ser professor leigo/rural no município de Canguçu/RS.
A ludicidade como potencialidade humana na formação de professores	Maroneze, Adriane Maso da Silva	Formação de professores; Lúdico e ludicidade; Formação lúdica	O lúdico e a ludicidade para a formação e/ou melhoria dos vínculos entre os sujeitos da práxis pedagógica.
Usos e noções do hipertexto no ambiente virtual de aprendizagem: análise a partir da visão dos professores conteudistas que atuam na educação superior	Silva, Luciana da	Professor; hipertexto; educação superior virtual	Usos e noções do hipertexto no ambiente virtual de aprendizagem
O papel da música na educação infantil	Stavracas, Isa	Educação infantil; música educador; formação	Utilização da música em práticas educativas da Educação Infantil
Escola e Memória	Baptista, Ana Maria Haddad	História de vida; Memória; escola, formação docente PARFOR	Formação de professores(as) em particular – o curso de pedagogia PARFOR/URCA.
A produção do conhecimento em Educação Física: considerações sobre as concepções de “cultura” e “corpo” presentes nas monografias das universidades públicas da Bahia	Marchesi, Regina Sandra 2012	Conhecimento em educação física; monografias; concepção de cultura e corpo: Mulheres. Diretoras. Cotidiano. Grupos Escolares. Administração Escolar.	Cultura e corpo como concepções básicas necessárias, nas discussões das monografias como formato de trabalho de conclusão de curso em Licenciatura
Memórias de diretoras: práticas administrativas no cotidiano dos Grupos Escolares do Maranhão (1960-1970)	Frazão, Maria das Dores Cardoso 2018	Mulheres; diretoras. Cotidiano; grupos; escolares; administração escolar.	Práticas das mulheres diretoras no cotidiano dos Grupos Escolares Maranhenses.
Parceria e dissenso na educação do campo: marcas e desafios na luta do MST	Medeiros Lucineide Barros	Parceria; educação do campo; dissenso	A parceria entre o MST e o Estado na promoção da Educação do Campo.
O ambiente virtual de aprendizagem moodle	Fernandes R. R. D.	TICs na Educação PROEJA; Ensino	Processo de implantação e utilização do ambiente

como apoio ao ensino presencial da disciplina Matemática na EJA		presencial e a distância	colaborativo de aprendizagem moodle como apoio ao ensino presencial no processo ensino-aprendizagem da disciplina Matemática na Educação de Jovens e Adultos.
A organização do meio social educativo de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia: um estudo à luz da teoria de Vigotski	OLIVEIRA, Luciana da Costa 2019	Meio social educativo. Educação infantil. Crianças ribeirinhas da Amazônia. Teoria de Vigotski	A organização do meio social educativo de uma turma de educação infantil.
Uma genealogia da formação inicial de professores de química no Brasil	Rigue, Fernanda Monteiro	Genealogia; Formação inicial; Ensino de Química; Didática; Metodologia; Escolarização	A Formação Inicial de professores de Química no Brasil.
Relações de currículo na formação inicial de professores: uma análise a partir das concepções de licenciandos do Curso de Letras.	Braga, Lucimar Araújo	Currículo educacional, curso de Letras, ensino e aprendizagem, ser professor	Currículo e relações com as concepções de ensinar, de aprender e de ser um bom professor para licenciandos
As dimensões ética e política como componentes curriculares dos cursos de licenciatura: a perspectiva dos(as) estudantes	Guzzo, Valdemir	Currículo; ética na formação; licenciaturas; política na formação formação inicial de professores	As questões éticas e políticas como componentes curriculares dos cursos de licenciatura
Experiência formadora em educação a distância: diálogos com professores tutoras do pró-licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo	Albuquerque. S. B. G.	Tutoria; experiência formadora; formação de professores	
O PIBID de química e biologia do IFFar: entre-lugar de auto(trans)formação permanente com professores	Ramos, Maria Rosângela Silveira	PIBID; Auto(trans)formação permanente com professores; do IFFar; Círculos dialógicos investigativo-formativos	A auto(trans)formação permanente com os professores e estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos subprojetos de Química e Biologia no IFFar, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.
Formar para ensinar e pesquisar: perspectivas para a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de educação física	Furtado, Renan Santos	Educação Física; Formação de Professores; Ensino Pesquisa	A relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de educação física.
Formando-se professor(a) da educação infantil: a escola com contexto	Oliveira, Milena Paula Cabral de	Formação docente; educação infantil; contexto escolar	A docência na Educação Infantil e as questões suscitadas pelas primeiras experiências enquanto professora
A Politicidade da Educação no Pensamento de Paulo	Cavalcanti, Elisama Bezerra	Politicidade da educação; Estudantes; Formação	A politicidade da educação na obra de Paulo Freire, e os

Freire e nos saberes dos concluintes do curso de Pedagogia		inicial; Pedagogia	conhecimentos adquiridos por estudantes concluintes, do Curso de Pedagogia,
Representações sociais de licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN acerca da prática educativa	Xavier, Maria das Dores Dutra	Representações sociais; Formação inicial de professores; Saberes docentes; Prática educativa	As representações sociais de licenciandos do Curso de Pedagogia da UFRN acerca da prática educativa. J
A formação de professoras e professores polivalentes nos cursos de pedagogia em instituições de ensino superior privadas	Kassis, Renata Nassralla	Formação inicial, pedagogia IES privadas; Polivalência e prática docente	Formação Inicial em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas da Grande São Paulo, na prática docente polivalente das professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
O quefazer da educação ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de biologia na universidade	ARAÚJO Monica Lopes Folena	Quefazer EA; Prática Docente; formação de professores de biologia; universidade	O quefazer de professores universitários em relação à educação ambiental (EA) crítico-humanizadora
Pedagogia da Autonomia: Os Limitadores da Docência no Exercício da Autonomia na Instituição Escolar	Farinelli, Rosana Gonçalves Ferreira 2010	Limites – educação; professores-formação profissional; Paulo Freire 1921-1997 - Crítica e interpretação	Elementos presentes nas atividades diárias do professor que interferem em seu ministério
Docência universitária e bacharéis docentes: processos formativos e a prática pedagógica	Rehem, Cácia Cristina França	Professores universitários; Professores - Formação profissional; Prática de ensino	A formação do bacharel docente e as implicações em suas práticas pedagógicas
Discurso e prática docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos	Vasconcelos, Maria Lúcia Marcondes Carvalho	Discurso; prática pedagógica; ensino superior; cultura; educação dialógica	Discurso e prática pedagógica por meio da análise dos discursos de professores do ensino superior
As representações de estuantes de um curso de Pedagogia à distância sobre linguagem	Baffa, Alda Mendes	Formação de Professores; Educação a Distância; Linguagem Docente; Dialogicidade	As representações de estudantes, de um curso de Pedagogia a distância, sobre linguagem docente e dialogicidade
Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil: análise d prática docente à luz dos autores da Escola de Vigotsky	Moreira, Joana Adelaide Cabral	Educação Pré-Escolar; professor de Educação Infantil; prática de ensino; educação Infantil; linguagem formação de professores; prática docente comunicação e educação linguagem e educação	Concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil de escolas públicas
PIBID: construindo caminhos para prática docente em educação física	REIS, Luna Aparecida Gonçalves dos	PIBID. Formação docente. Atuação profissional.	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID como uma importante política pública educacional.
Violência escolar e formação de professores: estratégias de enfrentamento na dimensão educacional	Freitas, Eveline Rodrigues Araújo Guedes de 2021	Violência escolar; prática docente; proposta didática	Estudos da educação e da psicologia que demonstram o adoecimento dos(as) estudantes e professores devido à violência nas diversas esferas do desenvolvimento humano

Um estudo sobre os saberes formativos do formador de professores de matemática do curso de licenciatura em Pedagogia	Utsumi, Luciana Miyuki 2016	Formação Inicial de Professores; educação Matemática; saberes formativos	A formação inicial dos professores de Matemática do Ensino Fundamental (anos iniciais), no curso de licenciatura em Pedagogia
Concepções de criança na educação infantil de 0 a 4 anos: a relação entre os discursos e as práticas docentes	Costa, Renata Cocato 2014	concepção de criança; discursos e práticas docentes; educação infantil; formação de professores	concepções de criança presentes nos discursos e nas práticas pedagógicas de docentes que atuam em um Centro de Educação Infantil (CEI)
Vivenciando uma prática de ensino/estágio curricular supervisionado na formação inicial do educador de Língua Espanhola	Bráñez, Leonor Nora Fabián 2014	Prática de ensino; estágio curricular supervisionado; formação de educadores; reflexão crítica	A organização da Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado em Língua Estrangeira (PE/ECS em LE) em um curso de Licenciatura em Letras: Português-Espanhol
Diálogo e amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores	Toniolo, Joze Medianeira dos Santos de Andrade 2010	Diálogo e amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores	Subsídios teóricos e epistemológicos para a formação de professores(as), a partir das proposições freireanas da amorosidade e da dialogicidade.
A prática reflexiva de Donald Schön e a reflexão sobre a prática em Paulo Freire: aproximações e disjunções na perspectiva de uma formação omnilateral.	Taddei, Paulo Eduardo Dias 2019	Educação; Donald Schön; Paulo Freire; Prática reflexiva; Reflexão sobre a prática; Omnilateralidade; oria	OS efeitos negativos do recuo da teoria nos processos de ensino e aprendizagem na escola pública, com a emergência do neoliberalismo e da pós-modernidade. P
Diálogos sobre os processos formativos socioprofissionais do professor de arte no contexto da educação infantil do município de Serra/ES: um estudo de caso	Sten, Samira da Costa	Professores – Formação; educação de crianças; professores de arte	O trabalho docente do professor de Arte mediado pelos processos formativos socioprofissionais no contexto da Educação Infantil
Alfabetização visual: uma perspectiva para auto(trans)formação permanente com professores	Pereira, Andrea Garcez	Linguagem; alfabetização visual; Imagens; formação permanente; humanização	Alfabetização visual é uma possibilidade de auto(trans)formação permanente
Processo de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental: ouvindo professoras das quartas séries	Terra, Mara Teresinha Rodrigues	Trajetórias formativas; saberes docentes; prática docente	Professoras atuantes nas 4ª Séries do Ensino Fundamental se constituíram professoras e quais as implicações disto em sua prática docente.
Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciais	SCOS, Josemary	Formação de professores; prática pedagógica alfabetizadora; professor alfabetizador iniciante	A prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes.
Políticas públicas de formação continuada dos professores do ensino médio: um estudo da rede	Marcelino, Angélica de Cássia Gomes	Políticas Educacionais; Formação Continuada de professores; Formação Permanente	Política de formação continuada dos professores do ensino médio da rede estadual de Pernambuco, no período

estadual de Pernambuco			2011-2014.
As contribuições dos conhecimentos populares, na dimensão da espiritualidade, no processo de formação de professores do Programa de Extensão Tecelendo da UFRB	Delfino, Elisabete Ferreira	Educação popular Formação de professores Espiritualidade	Conhecimentos populares no que tange a dimensão da espiritualidade, em um processo de Formação de Professores
Navegar é preciso, descolonizar-se não é preciso: contribuições da educação intercultural e da antropofagia cultural para a formação de professores	Pasini, Carlos Giovani Delevati	Formação de Professores; antropofagia cultural; educação intercultural; ensino Superior	Saberes e Desenvolvimento Profissional no PPGE-UFSM no ensino superior.
Círculos de contação de histórias infantis e os processos de auto(trans)formação permanente das educadoras no ser /fazer pedagógico	Hundertmarck, Nilta de Fátima	Histórias infantis; Círculos de contação; Auto(trans)formação de professores	Repercussões dos círculos de contação de histórias infantis nos processos de auto(trans)formação permanente das educadoras contadoras no seu ser/fazer pedagógico.
Uma tese-formação? Mística, fraternuras e utopias da humana docência freireana	Silveira, Melissa Noal da	Mística; Utopia Fraternura; Coauto(trans)formação com professores; Humana docência freireana; Círculos dialógicos investigativo- auto(trans)formativos	Ressignificar professores de outros professores coauto(trans)formação, suas práxis e memórias tendo a mística, as utopias e as fraternuras como possíveis potencializadoras para ação-reflexão-ação.
Uma professora pomerana e sua comunidade	Koeler e Cosmo, M.	Comunidade; Comunidade Tradicional; Educação Escolar	A comunidade de Alto Santa Maria, Espírito Santo/Brasil, e o processo de socialização docente da professora Marineuza Plaster Waiandt.
Ser pomerana: histórias que desvelam a memória, a experiência e os sentidos de ser professora.	Marciane, Cosme 2104	Subjetividade; ser pomerana; história de vida; existência	A subjetividades de uma professora descendente de pomeranos que trabalha no município de Domingos Martins-ES.
Educação Dialógica Freireana na trajetória de formação de estudantes do Curso de Pedagogia da UFC: possibilidades e desafios	Silva Camilla Rocha	Educação Dialógica Freireana; Paulo Freire; trajetória de formação; Pedagogia	A Educação Dialógica Freireana (EDF) na trajetória de formação de estudantes de Pedagogia da UFC.
O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire	Ana Maria do Nascimento 2014	Formação de professores; Estágio curricular supervisionado; Universidade e escola; Paulo Freire.	O Este trabalho versou sobre o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia
Pressupostos freireanos na formação inicial de pedagogas e pedagogos: um olhar para três instituições do Rio Grande do Sul.	AUTORA: Diuliana Nadalon Pereira 2021	Paulo Freire. Pedagogia. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Formação inicial de professores	os pressupostos freireanos vêm sendo abordados e trabalhados pelos cursos de Pedagogia, de três instituições públicas, do estado do Rio Grande do Sul.
Quefazeres necessários à	Silva, Rogeria Novo	Formação permanente;	Quefazeres necessários ao

docência: imperativos à formação permanente	da 2013	Quefazeres; Inacabamento	processo de formação permanente.
Antropofagia cultural brasileira e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: contribuições ecologistas e interculturais para a formação de professores(as)	Silva, Ivete Souza da	Formação de Professores; antropofagia e Intercultura; educação Ambiental	Os subsídios teóricos e epistemológicos para a formação de professores a partir dos pressupostos antropofágicos e das práticas inventivas de Hélio Oi

Fonte: Construção própria com base no BDTD