

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

DIANDRA DOS SANTOS DE ANDRADE

**A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA
UNIVERSIDADE DO VALE DO SINOS/RS: contribuições para uma formação
humanizadora**

SÃO LEOPOLDO

2021

DIANDRA DOS SANTOS DE ANDRADE

**A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA
UNIVERSIDADE DO VALE DO SINOS/RS: contribuições para uma formação
humanizadora**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
Coorientadora: Profa. Dra. Maria Julieta Abba

São Leopoldo
2021

A553p Andrade, Diandra dos Santos de.

A presença de Paulo Freire nos cursos de licenciatura de uma Universidade do Vale do Sinos/RS: contribuições para uma formação humanizadora./ Diandra dos Santos de Andrade– 2021.

257 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

“Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
Coorientadora Profa. Dra. Maria Julieta Abba”

1.Educação. 2. Formação docente. 3. FREIRE, Paulo, 1921-1997 -- Pensamento. 4.Licenciatura. I. Título.

CDU378

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

DIANDRA DOS SANTOS DE ANDRADE

**A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA
UNIVERSIDADE DO VALE DO SINOS/RS: contribuições para uma formação
humanizadora**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 18 de março, 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto - UNISANTOS

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa - UNISINOS

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS

Profa. Dra. Maria Julieta Abba - UNISINOS

Dedico este trabalho à professora Rosane Maria
Kreusburg Molina (em memória). Um dia a gente se
(re)encontra, minha mestra amada!

AGRADECIMENTO À CAPES

O presente trabalho foi desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi escrita com esperança. Esperança de dias melhores. Esperança de que, um dia, vivenciaremos uma educação mais justa, mais solidária e mais bonita. Esperança de um futuro repleto de sonhos possíveis.

Cada página escrita, aqui, foi fruto de muitas pesquisas e de muitas leituras. Um trabalho individual, mas também coletivo, com o amor e o cuidado de muitas pessoas. Por isso, preciso agradecer:

A **Deus** pela fonte inesgotável de amor e porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Aos meus pais, **Lia** e **Francisco**, pelo amor, carinho e apoio de sempre.

Ao meu marido, **Andrei**, pelo amor incondicional. Obrigada por acreditar no meu trabalho, nos meus sonhos e nas minhas (nossas) lutas. Obrigada pelas inúmeras vezes que tu disse: “vai dar tudo certo, te acalma!”. Esta vitória também é tua. Amo-te, always and forever.

À minha família (sogra, sogro, cunhados, tios, tias, primos e primas), que sempre me apoiaram e me incentivaram na caminhada acadêmica.

Aos amigos/irmãos, **Carol** e **Cléber**, pelo carinho, pelo encorajamento e pela compreensão diante de minhas ausências. Em especial, à pequena **Alice**, por colorir os meus dias e me fazer ser melhor a cada dia.

À minha amiga/irmã, **Gabrielle**, por compartilhar esse momento especial comigo. Nada do que eu diga, aqui, é capaz de expressar o meu amor e a minha admiração por ti. Obrigada pelo carinho, pelo cuidado, pela cumplicidade e pela amizade, que começou na graduação, manteve-se no mestrado e, com certeza, continuará no doutorado. Nosso laço é para sempre! Amo-te.

À minha amiga-crítica, **Carolina Schenatto**, pelas caronas, lanchinhos (veganos), conselhos, orientações e revisões acadêmicas. Obrigada por acreditar em mim! Sou imensamente grata pela nossa amizade.

Ao amigo **João Abel**, (*vulgo* Abel Braga), pelas conversas, discordâncias e reflexões sobre a vida e a docência. Foi uma grande alegria (e honra) caminhar e aprender contigo.

À minha amiga querida **Fernanda Paulo**, pelas palavras de incentivo e pelo carinho de sempre. Tu sonhaste que eu seria mestra antes mesmo desse desejo surgir em meu coração. Freire vive em nós! Obrigada por tanto!

Aos amigos e amigas, **Julia, Amanda, Mikael, Jeziel, Joyce, Josi, Gabriela, Léo Campani, Loinir, Luthi, Jonathan, Débora, Carol Martins, Léo Lodi, Agnes e Roberta**, pelas mensagens de carinho e de incentivo (e por aguentarem minhas crises de choro, de ansiedade e de desespero).

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Em especial, ao professor **Telmo Adams**, pelas inúmeras aprendizagens. O senhor é uma referência para mim!

Aos amigos do Posto de Atendimento da Escola de Humanidades pelo excelente trabalho. Em especial, ao **Lauro**, que me aguenta há mais de 10 anos, e ao **Rodrigo**, que me auxiliou com listas importantes para esta pesquisa. Muito obrigada!

Às gurias da Secretaria da Escola de Humanidades pela dedicação e pelo compromisso com a pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania por contribuírem, direta ou indiretamente, com esta pesquisa. Em especial, à **Thainá**, pela amizade (que ultrapassa os muros da Unisinos) e pela parceria na escrita de resumos e artigos.

Aos **professores** e às **professoras** que aceitaram participar e protagonizar esta pesquisa e que contribuíram, de forma significativa, para a minha trajetória enquanto professora e pesquisadora. (Minha solidariedade aos que foram demitidos/as ao longo da pandemia).

À banca examinadora, professora **Daianny Costa** e professor **Alexandre Saul**, pela leitura cuidadosa do projeto de qualificação e pelos apontamentos na versão final desta dissertação. Vocês são inspirações para mim! E é uma grande alegria dividir este momento com vocês!

À minha coorientadora, professora **Julieta**, pela confiança, pela colaboração e pelos ensinamentos ao longo desses anos de parceria acadêmica. Gracias!

Por fim, ao meu orientador, professor **Danilo**, por me inspirar a *Ser Mais*. Obrigada pelo incentivo, pelo cuidado, pela paciência e por todos os momentos de diálogo e de escuta. Nada disso seria possível sem o senhor! Serei eternamente grata!

Não raro, os grupos conservadores “sequestram” e subvertem, de acordo com seus interesses, bandeiras de luta tradicionalmente contra-hegemônicas, tais como: a gestão democrática e a formação de educadores para a justiça social. Fazem isso com o apoio da mídia de massa e a divulgação de pesquisas por eles produzidas, financiadas e avaliadas, gerando crenças e práticas que, por vezes, são acriticamente aceitas pela opinião pública, governos e até mesmo instituições educativas. Dessa maneira, alcançam seus objetivos de aumentar lucros e manter o controle da educação, desenvolvendo ações que reforçam a divisão social do trabalho, ampliam a distância entre teoria e prática e resultam

em pouca ou nenhuma mudança efetiva em termos de qualidade social (SAUL e SAUL, 2016, p. 19).

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, buscou investigar a presença do pensamento de Paulo Freire nos cursos de licenciatura de uma universidade privada do Vale do Sinos, com base na análise de ementas de atividades acadêmicas compartilhadas entre os cursos e em entrevistas *online* com coordenadores e coordenadoras dos eixos de formação docente, bem como com professoras e professoras das atividades. Como objetivos específicos, buscou-se analisar o escopo teórico de obras de Paulo Freire – bem como de outros/as autores/as que dialogam com ele na perspectiva de uma educação humanizadora; identificar quais são os livros de Paulo Freire e quais são as temáticas abordadas (ou não), a partir da obra dele, pelos professores e professoras da instituição investigada; compreender quais são as contribuições da pedagogia freireana para a formação humanizadora dos sujeitos. A pesquisa baseou-se na Análise de Conteúdo de Bardin e nas obras de Paulo Freire, Demerval Saviani e Diniz-Pereira. Além disso, foram consultados documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação e pela universidade investigada. Os resultados apontam que Paulo Freire apresenta-se como um autor indispensável para uma formação humanizadora, sobretudo porque contribui para a construção de práticas pedagógicas que contemplam o desenvolvimento da consciência crítica, a valorização dos saberes populares, o olhar respeitoso e cuidadoso com o/a outro/a; a abertura à escuta e ao diálogo, a rejeição de toda forma de discriminação e para problematizações a respeito da educação bancária.

Palavras-chave: Paulo Freire. Licenciatura. Formação docente. Outros autores. Pensamento freireano.

RESUMEN

Esta investigación cualitativa buscó indagar sobre la presencia del pensamiento de Paulo Freire en cursos de pregrado de una universidad privada en Vale do Sinos, a partir del análisis de menús de actividades académicas compartidos entre cursos y en entrevistas *online* con coordinadores, y coordinadoras de los ejes de formación docente, así como con profesores/as de las actividades. Como objetivos específicos, se buscó analizar el alcance teórico de la obra de Paulo Freire, así como el de otros autores/as que dialogan con él, en la perspectiva de una educación humanizadora; identificar cuáles son los libros de Paulo Freire y cuáles son los temas abordados (o no), a partir de su obra, por los profesores/as de la institución investigada; y comprender cuáles son los aportes de la pedagogía de Freire a la formación humanizadora de los sujetos. La investigación se basó en el análisis de contenido de Bardin y en los trabajos de Paulo Freire, Demerval Saviani y Diniz-Pereira. Además, se consultaron documentos oficiales producidos por el Ministerio de Educación de Brazil y la universidad investigada. Los resultados muestran que Paulo Freire se presenta como un actor indispensable para una formación humanizadora, principalmente porque contribuye a la construcción de prácticas pedagógicas que contemplan el desarrollo de la conciencia crítica, la valorización del saber popular, la mirada respetuosa y cuidadosa con el otro/otra; la apertura a la escucha y al diálogo, el rechazo a todas las formas de discriminación y problematizaciones sobre la educación bancaria.

Palavras clave: Paulo Freire. Licenciatura. Otros autores. Formación docente. Pensamiento freireano.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caminho Metodológico.....	53
Figura 2 - Palavras e conceitos mais citados durante a entrevista	82
Figura 3 - Saberes importantes para a formação docente	93
Figura 4 - Autores/as citados/as pelo coordenador e pelas coordenadoras	102
Figura 5 - Autores citados mais de duas vezes pelos docentes	125
Figura 6 - Temas explorados a partir da obra de Freire	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	24
Quadro 2 - Dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	27
Quadro 3 - Dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	28
Quadro 4 - Dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	30
Quadro 5 - Trabalhos encontrados na Base de dados da PUCSP.....	32
Quadro 6 - Trabalhos encontrados na base de dados da Unisinos.....	33
Quadro 7- Textos publicados nos Anais do Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire- Eixo Formação de Professores e Professoras.....	35
Quadro 8 - Atividades acadêmicas compartilhadas.....	42
Quadro 9 - Autores/as mais indicados.....	103
Quadro 10 - Identificação dos docentes entrevistados.....	121
Quadro 11 - Autores citados/as pelos/as docentes.....	125

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BM	Banco Mundial
BNC – Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIEA	Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSL	Partido Social Liberal
PUCSP	Pontifícia Universidade de São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 APRENDENDO A CAMINHAR... E CAMINHANDO.....	21
2.1 REVISÃO DE LITERATURA	23
2.2 PROBLEMA DE PESQUISA	36
2.3 CAMINHO METODOLÓGICO	38
2.3.1 O problema e os objetivos de estudo	40
2.3.2 O campo empírico: sobre a instituição investigada	41
2.3.3 Instrumentos e técnicas de produção e análise de dados	44
3 MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: RACIONALIDADE TÉCNICA, PRÁTICA E CRÍTICA.....	54
3.1 PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: CONTRIBUIÇÕES ÀQUELES E ÀQUELAS QUE OUSAM APRENDER E/A ENSINAR.....	64
4 CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E INSTITUCIONAL	72
4.1 CURSOS DE LICENCIATURA NA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA	79
4.1.1 Experiências e vivências na instituição investigada: ensinamentos àqueles e àqueles que devem aprender a aprender	82
5 A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA	90
5.1 O QUE DIZEM O COORDENADOR E AS COORDENADORAS DOS EIXOS DE FORMAÇÃO DOCENTE	93
5.1.1 Papel das atividades acadêmicas compartilhadas na formação docente	95
5.1.2 Paulo Freire em diálogo com outros/as autores/as	100
5.1.3 A presença do pensamento de Paulo Freire no ensino remoto.....	113
5.1.4 Resistência(s) frente ao atual contexto político	116
5.2 O QUE DIZEM OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA.....	119
5.2.1 Paulo Freire em diálogo com outros autores	123
5.2.2 Obras citadas e resistência(s) frente ao atual contexto político.....	131
5.2.3 Princípios indispensáveis à formação de professores e professoras	136

5.3 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA UMA FORMAÇÃO HUMANIZADORA	139
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	150

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema a presença do pensamento de Paulo Freire nos cursos de licenciatura de uma universidade privada do Vale do Sinos, no Rio Grande do Sul, com base na análise de ementas de atividades compartilhadas entre os cursos e em entrevistas *online* com coordenadores e coordenadoras dos eixos de formação docente, bem como com professores e professoras das atividades.

Paulo Freire dedicou grande parte de sua vida para escrever sobre os desafios e os problemas da educação brasileira, tornando-se, assim, referência para discussões relacionadas à educação no país e no mundo. Seus livros, reconhecidos internacionalmente, foram traduzidos para mais de 20 línguas e servem de modelo para estudos na área da alfabetização em países como: Alemanha, México, África do Sul, Suécia, Finlândia, Estados Unidos, entres outros¹. O livro *Pedagogia do Oprimido* é a única obra brasileira na lista de 100 livros mais citados em universidades de língua inglesa². Além disso, Freire está na lista dos 25 autores mais utilizados do mundo. O reconhecimento de sua obra está no olhar atento às classes desfavorecidas e na capacidade de atualização e reinvenção de seu pensamento, a partir do diálogo com outros autores e autoras.

Contudo, embora Paulo Freire seja referência na América Latina e seja um dos autores mais pesquisados no campo das Ciências Humanas, ele é pouco referenciado em algumas universidades brasileiras³. Uma das principais justificativas para a ausência de sua obra dá-se pela compreensão de que Freire propõe uma filosofia educacional pautada pela luta das classes populares, o que – talvez – desacomode esses espaços, já que eles são baseados em modelos opressores e bancários. (PAULO; ZITKOSKI; LODI, 2018)⁴.

¹Disponível em: www.huffpostbrasil.com/entry/paulo-freire_universidades_br_5c7afa9ce4b0bb3dfff1afcc..

² Disponível em: g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/so-um-livro-brasileiro-entra-no-top-100-de-universidades-de-lingua-inglesa.html.

³ De acordo com o *Google Scholar* há, aproximadamente, 290 mil citações de obras do autor indexadas.

⁴ Por outro lado, percebe-se diversos movimentos de resistência que permitem que a obra de Freire seja discutida e explorada nos espaços acadêmicos. O Fórum Paulo Freire é um exemplo disso, uma vez que mobiliza (e incentiva) universidades, escolas e diversos movimentos sociais a continuarem refletindo e estudando (sobre) Freire. Ademais, de acordo com estudos da autora Ana Maria Saul, houve um aumento na produção de trabalhos sobre e a partir da obra de Paulo Freire nas últimas décadas.

No atual contexto brasileiro, o que temos em pauta são projetos como o Programa “Escola sem partido”⁵, “Abaixo a doutrinação”⁶ e “Fora, Paulo Freire”⁷, apoiados por grupos (neo)conservadores, que contribuem para a desvalorização do legado histórico do autor. No Plano de Governo do atual presidente do Brasil há indicação para que a “ideologia” de Paulo Freire seja expurgada das escolas públicas, uma vez que é a causadora dos baixos índices de avaliação em nível internacional⁸. Para essa gestão, Freire é o culpado pelo fracasso da educação brasileira, uma vez que sua pedagogia tem como princípio a doutrinação ideológica⁹.

Todavia, percebe-se diversos movimentos de resistência e de valorização por parte de algumas universidades, que possibilitam que a obra de Freire seja discutida e explorada nos cursos de formação docente. O Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire¹⁰ é um exemplo disso, visto que mobiliza e incentiva universidades, escolas e diversos movimentos sociais a continuarem refletindo e estudando (sobre) Freire. Além disso, de acordo com estudos da professora Ana Maria Saul¹¹, houve um aumento na produção de trabalhos sobre e a partir da obra de Paulo Freire nas últimas décadas.

Tendo em vista que Paulo Freire é o Patrono da Educação Brasileira¹², e diante da imensidão de ensinamentos, faz-se necessário pesquisar sobre a

⁵ Disponível em: www.escolasempartido.org/.

⁶ Em 2019, o MEC instituiu o projeto “Escola de Todos” em resposta à “doutrinação ideológica” existente nas escolas. Disponível em: www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/09/24/interna-brasil,785735/mec-quer-combate-a-doutrinacao.shtml

⁷ Em 2019 a Deputada Federal Caroline de Toni (PSL-SC) apresentou à Câmara dos Deputados proposição para revogação da Lei nº 12612/12, que declarou Paulo Freire patrono da Educação Brasileira. Disponível em: istoe.com.br/bolsonaristas-nao-querem-paulo-freire-patrono-da-educacao/

⁸ Disponível em: divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf

⁹ Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/para-bolsonaro-educador-paulo-freire-era-um-energumeno>

¹⁰ O Fórum Paulo Freire é um encontro de estudos, partilha, rodas de diálogos e de reflexões críticas a partir da obra de Freire nos múltiplos espaços educativos. O evento – itinerante em universidades gaúchas - é destinado a pesquisadores e pesquisadoras, estudiosos e estudiosas de Paulo Freire, professores e professoras de diferentes níveis de ensino, educadores e educadoras de ONG’S e/ou movimentos sociais e a estudantes do ensino médio, da graduação e pós-graduação. O objetivo do Fórum é promover espaços de discussão, de trocas de experiências, de divulgação de pesquisas e de problematizações acerca do legado histórico do autor, possibilitando, dessa forma, a articulação entre diversos saberes que permitam e contribuam para a produção de conhecimento individual e coletivo. O Fórum tem estreita relação com grupos de pesquisa de todo o país.

¹¹ Há mais de 20 anos, a Cátedra Paulo Freire, localizada em São Paulo, coordenada pela Profa. Ana Maria Saul, reúne estudos e pesquisas sobre e a partir da obra do autor. Da mesma forma, o Instituto Paulo Freire, criado pelo autor em 1991, apoia e desenvolve projetos de assessoria, pesquisa e formação que contribuem para o seu legado histórico.

¹² Segundo a Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm

presença (ou a ausência) dele nos cursos de formação de professores e professoras, uma vez que o autor propõe práticas educativas que buscam a conscientização e a libertação, bem como a formação de sujeitos críticos, curiosos, pesquisadores e, conseqüentemente, agentes de transformação social. Ademais, para o autor a formação docente necessita de espaços de valorização, de superação, de pesquisa, de coletividade e de resistência, pois estes são princípios indispensáveis àqueles e àquelas que lutam e buscam uma educação libertadora¹³ e problematizadora. Dessa forma, compreende-se que a obra dele deve ser explorada nos cursos de licenciatura, uma vez que a universidade tem papel fundamental no processo de humanização dos sujeitos.

Sendo assim, a pesquisa, de cunho qualitativo, buscou responder à seguinte pergunta: de que forma o pensamento de Paulo Freire se materializa em cursos de formação docente de uma universidade privada do Vale do Sinos, e que contribuições ele oferece à humanização dos sujeitos? Teve-se como objetivo geral: identificar indícios da presença (ou não) do pensamento de Paulo Freire nos cursos de licenciatura de uma universidade privada no Vale do Sinos. Como objetivos específicos, buscou-se: a) analisar em que escopo de teorias Paulo Freire – bem como outros/as autores/as que trabalham a partir da pedagogia freireana - estão inseridos nos documentos dos cursos; b) identificar quais são os livros de Paulo Freire e quais são as temáticas abordadas (ou não), a partir da obra dele, pelos professores e professoras da instituição investigada; c) compreender quais são as contribuições da pedagogia freireana para a formação humanizadora dos sujeitos.

O problema de pesquisa surgiu a partir da leitura do livro *Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção*¹⁴, organizado pelo Prof. Dr. Danilo Romeu Streck, pelo Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano e pela Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti. O livro, publicado em 2018, é resultado de diversas pesquisas desenvolvidas por um grupo de profissionais da educação, por pesquisadores da obra de Freire e por militantes de movimentos sociais no Rio Grande do Sul, e apresenta a presença de Freire em dissertações, teses e em Programas de Pós-

¹³ “Uma educação que é a superação de barreiras e limites próprios do inacabamento do homem. É prática de liberdade, é um processo que se estende por toda a existência”. (KIMIECIKI, 20018, p. 165).

¹⁴ Esta pesquisa é vinculada a um projeto de abrangência nacional intitulado “Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção – análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1990”, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria Saul. O projeto inclui produções de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, e é desenvolvido na Cátedra Paulo Freire, em São Paulo.

Graduação em Educação. Além disso, registra a passagem do autor pelo estado, bem como sua participação em eventos, aulas, encontros (formais e/ou informais), etc.

Ao longo da análise do livro, percebi que não há uma pesquisa que analisa ementas de atividades acadêmicas de cursos de licenciatura. Dessa forma, com o intuito de investigar de que forma a obra de Paulo Freire se materializa na formação docente, inicialmente, entrevistei uma professora pioneira nos cursos de licenciatura e entrevistei o coordenador e as coordenadoras dos eixos de formação docente. Em seguida, fiz a análise das referências bibliográficas indicadas nas atividades acadêmicas compartilhadas entre os cursos de licenciatura da instituição investigada. Por fim, entrevistei os professores e as professoras que indicam (ou não) Freire - bem como outros autores que trabalham a partir da pedagogia freireana - como leitura obrigatória.

Quanto à organização, esta pesquisa está dividida em seis capítulos. Na introdução apresento a pergunta de pesquisa, os objetivos e a justificativa deste trabalho. Em seguida, em “Aprendendo a caminhar... e caminhando”, disserto sobre a minha trajetória enquanto estudante do curso Letras e bolsista de iniciação científica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, bem como enquanto bolsista de apoio técnico no grupo de pesquisa *Mediações Pedagógicas e Cidadania*, coordenado pelo prof. Danilo R. Streck. Além disso, apresento a revisão de literatura a fim de sistematizar o que já foi produzido sobre a temática central deste trabalho e o caminho metodológico percorrido ao longo da pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado “Modelos de formação de professores e professoras: racionalidade técnica, prática e crítica”, discorro sobre a história da formação docente no Brasil, dando destaque à construção de currículos; ainda, apresento os modelos de formação docente e suas diferentes racionalidades e as contribuições do pensamento freireano para reflexões acerca de uma formação docente pautada pela racionalidade crítica.

No quarto capítulo, intitulado “Cursos de Licenciatura no Brasil: breve contextualização histórica e institucional”, disserto sobre a história dos cursos de licenciatura no país e na instituição investigada, dando ênfase aos modelos curriculares. Além disso, apresento a entrevista realizada com a professora pioneira nos cursos de licenciatura da instituição, que teve como objetivo compreender quais

são os saberes indispensáveis à formação docente e quais são as contribuições de Freire para uma formação humanizadora.

No quinto capítulo, cujo título é “A presença de Paulo Freire nos cursos de licenciatura da instituição investigada”, apresento a análise das entrevistas realizadas com o coordenador e as coordenadoras do eixo de formação docente e com os/as docentes das atividades compartilhadas entre os cursos de licenciatura da instituição, que teve como objetivo identificar a ausência ou a presença de Freire nas atividades, quais são as obras mais citadas, se há (ou não) resistências frente ao atual sistema político e quais são as contribuições do pensamento freireano para a formação docente. Este capítulo é dividido em diferentes categorias de análise, elaboradas a partir das entrevistas.

Por fim, no capítulo seis, apresento as considerações finais e algumas perspectivas de pesquisa, tais como estudos aprofundados sobre as contribuições de Paulo Freire para a formação docente, sobretudo pela atemporalidade de seu pensamento, pelo seu legado para a educação brasileira e pela possibilidade de diálogo com outros autores e autoras.

2 APRENDENDO A CAMINHAR... E CAMINHANDO

[...] É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento, tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever e de estudar. (FREIRE, 2009, p. 8).

No decorrer deste capítulo, o/a leitor/a irá compreender minhas escolhas teóricas e o surgimento de meu problema de pesquisa. Além disso, perceberá a forma como a obra de Paulo Freire começou a fazer parte de minha vida profissional.

Minha trajetória acadêmica começou no primeiro semestre de 2009, no curso de licenciatura em Letras – Português. Inicialmente, resolvi cursar três disciplinas específicas do curso de Letras: *Teoria da Literatura*, *Labirinto da leitura* e *Experimentação textual*. No semestre seguinte, matriculei-me em duas atividades compartilhadas com outros cursos de licenciatura: *Profissão Docente* e *Teorias de Aprendizagem*.

Na atividade acadêmica *Profissão Docente*, a professora conversou comigo sobre a possibilidade de inserção na iniciação científica, pois percebia que eu tinha “traços de pesquisadora”. Após o convite, participei de uma entrevista e, em 2010, comecei a trabalhar no grupo de pesquisa *Micropolítica das Instituições Educativas*, coordenado pela Profa. Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina (em memória).

O projeto da Profa. Dra. Rosane, intitulado *A política curricular de formação em educação física nos primeiros anos de experiência na escola*, tinha como objetivo compreender as complexidades das experiências de professores e professoras iniciantes no município de São Leopoldo/RS. O marco teórico apoiava-se em autores estrangeiros: na sociologia de Stephen J. Ball, na teoria comunicativa de Jürgen Habermas e na teoria das representações de Serge Moscovici. Além desses, a professora Rosane utilizava a obra de um autor brasileiro como referência para compreender os desafios da docência: Paulo Freire.

Ao longo dos anos enquanto bolsista de iniciação científica¹, ela insistiu para que eu lesse os livros de Freire, uma vez que os considerava indispensáveis para a

¹ Fui bolsista de iniciação científica da Profa. Rosane de 2010 a 2013, ano de seu falecimento. Após, fui bolsista no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, sob orientação do Prof. Dr. Aloisio Ruscheinsky, de 2013 a 2016.

construção da minha identidade docente. Para não desanimá-la, realizei a leitura do livro *Pedagogia do Oprimido* e reli *Pedagogia da Autonomia*, que inclusive tinha sido indicada como leitura obrigatória na atividade *Profissão Docente*, ministrada por ela.

Além dessa atividade acadêmica, lembro-me que o livro *Pedagogia da Autonomia* foi indicado como leitura obrigatória na disciplina *Planejamento e Organização da Ação Pedagógica*, no nicho de discussões relacionadas aos saberes necessários ao exercício da docência. Junto com ele, havia a indicação do livro *Saberes docentes e formação profissional*, do professor canadense Maurice Tardif.

Ao final da graduação, durante a escrita de meu trabalho de conclusão de curso, percebi que poderia utilizar as referências de Freire na análise de dados. Contudo, optei por utilizar o referencial do Tardif, uma vez que tinha uma maior aproximação com os seus estudos². Minha monografia, intitulada *O Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) (Subprojeto Letras – Português) e a construção da identidade do professor: desafios e complexidades*, foi orientada pela Profa. Dra. Janaína Lemos, docente do curso de Letras e coordenadora do grupo Gestão Inovação e Liderança. O objetivo foi investigar quais as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para os supervisores das escolas participantes do Projeto e para a construção da identidade profissional dos bolsistas do subprojeto de Letras- Português da Unisinos que atuavam como professores e professoras de língua portuguesa.

Durante a apresentação de meu trabalho, a banca avaliadora sugeriu-me que eu reescrevesse um tópico de análise e utilizasse Paulo Freire como base. Assim o fiz, mas não ampliei os estudos da obra dele.

Após a graduação, voltei a trabalhar no Programa de Pós-Graduação em Educação como bolsista de Apoio Técnico, sob a supervisão do Prof. Dr. Danilo R. Streck. Logo nos primeiros meses, o professor solicitou que eu colaborasse na organização do *XX Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire*, que seria sediado na Unisinos, no ano de 2018. Com base nisso, comecei a participar de reuniões com o grupo de pesquisa e com professores e professoras participantes da organização de fóruns anteriores.

² É importante destacar que além da iniciação científica, durante a graduação, fui bolsista do PIBID no subprojeto de Letras – Português. Além disso, fui monitora do projeto Mais Educação, em Sapucaia do Sul e em São Leopoldo, ministrando oficinas de leitura e escrita de textos infanto-juvenis. Dessa forma, as discussões sobre teoria e prática eram minha motivação de estudo.

Para a organização do evento, a comissão organizadora - que contava com a participação de alunos e alunas, bolsistas de iniciação científica, professores e professoras de diferentes instituições de ensino - reunia-se quinzenalmente na Unisinos, a fim de discutir as atividades que aconteceriam nos três dias de evento (mesas temáticas, círculos dialógicos e culturais), bem como para determinar como seriam divididos os eixos e os verbetes dos painéis temáticos. A minha participação na condição de organizadora do XX Fórum começou em outubro de 2017, quando, a convite do professor Danilo, assumi a comissão de comunicação, que incluía a divulgação e a manutenção do site do evento, organização de inscrições e o auxílio na resolução de dúvidas via e-mail.

Durante as reuniões, percebi que não dominava as temáticas e que pouco conhecia a obra de Freire. Por isso, para “não passar vergonha”, resolvi fazer uma “imersão” e li os livros do autor, a fim de que pudesse contribuir, de forma mais significativa, nas reuniões. A partir das leituras, descobri-me apaixonada pela obra de Freire. Durante semanas, vi-me encharcada em seus pensamentos, em seus sonhos e em suas lutas. Era um (re)encontro. Talvez tardio, - reconheço - mas extremamente necessário para a minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Desde então, tenho estudado de que forma o pensamento de Freire se materializa na formação inicial de professores e professoras no Rio Grande do Sul, uma vez que acredito que seus ensinamentos são indispensáveis àqueles e àquelas que acreditam na educação como agente de transformação social. Para tanto, busquei fazer a análise de ementas de cursos de licenciatura, a fim de identificar aspectos relacionados à presença e ausência de Freire na formação docente, quais obras estão sendo (ou não) trabalhadas em aula e de que forma as reflexões de Freire contribuem para uma formação humanizadora.

Na parte inicial deste capítulo busquei, de forma breve, apresentar os meus primeiros passos enquanto pesquisadora freireana. No próximo tópico, dedico-me a sistematizar a revisão de literatura, a fim de compreender o que já foi produzido ao longo dos últimos dez anos, bem como justificar minha pergunta de pesquisa.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, apresento a revisão de literatura, a fim de refletir sobre o que já foi produzido em relação à temática e em que medida minha pesquisa diferencia-se

das demais. Para tanto, fiz buscas em periódicos e em bancos de dados³, utilizando os seguintes descritores: Paulo Freire, humanização e formação de professores.

Após identificar os trabalhos que têm semelhança com minha pesquisa, realizei a leitura dos resumos, buscando identificar de que forma Paulo Freire foi referenciado. Os dados encontrados estão descritos em quadros.

Inicialmente, realizei pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nessa plataforma, em um primeiro momento, utilizei o descritor “Paulo Freire” e localizei o total de 72.923 trabalhos. Como não seria possível realizar uma pesquisa aprofundada desses trabalhos, utilizei os descritores “Paulo Freire” + Formação de professores”, e o resultado encontrado foi de 22.851 trabalhos. Todavia, devido à enorme quantidade de pesquisas, apliquei alguns filtros, sobretudo o “Educação” no campo de Área de Conhecimento, localizando, assim, o total de 83 trabalhos. Destes, após a leitura dos títulos, localizei apenas cinco dissertações que se aproximam da temática central deste trabalho. As informações encontradas no catálogo estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título do trabalho	Ano	Autor/a	Orientador/a	Universidade
ÉTICA DA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA	2013	Felipe Alex Santiago Cruz	Emmanuel Ribeiro Cunha	Universidade do Estado do Pará
REFERÊNCIAS PARA UM CURRÍCULO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIO NA UNIVERSIDADE: CONSTRUINDO O PROJETO EDUCATIVO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE-SC	2005	Clarice Pires	Ana Maria Saul	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
A EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM QUÍMICA, FÍSICA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS,	2017	Paulo Cezar Canato Santinelo	Lucila Akiko Nagashima	Universidade Estadual do Paraná

³ As plataformas escolhidas foram: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Base de dados da PUCSP, Base de dados da Unisinos e os Anais dos Fóruns Leituras de Paulo Freire. Essas plataformas foram utilizadas de acordo com indicações da Unisinos, bem como com base em sugestões do orientador e da coorientadora.

PRESENTES NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS, COM SEDE NO NORTE CENTRAL E NOROESTE DO ESTADO DO PARANÁ				
FORMAÇÃO DOCENTE E OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD: PROCESSOS FORMATIVOS E A AUTONOMIA DO SUJEITO	2017	Valdete Gusberti Cortelini	Geraldo Antônio da Rosa	Universidade de Caxias do Sul
PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: INTERRELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CONSCIÊNCIA EMANCIPATÓRIA	2017	Elenice Rabelo Costa	José Ernani Mendes	Universidade Estadual do Ceará

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação intitulada “Ética da prática docente dos professores dos cursos de Pedagogia Da UEPA”, escrita por Santiago Cruz (2013), buscou analisar a forma pela qual os professores do curso de Pedagogia da UEPA desenvolvem suas práticas docentes e a formação ética dos educandos. Para tanto, foram feitas análises de documentos, de observações de aulas e entrevistas. Essa pesquisa fundamenta-se na Filosofia da Libertação de Enrique Dussel.

Já o trabalho desenvolvido por Pires (2005), intitulado “Referências para um currículo crítico-emancipatório na universidade: construindo o projeto educativo do centro universitário de Brusque-SC”, tinha como objetivo analisar os diversos elementos, implicações e superações que se colocam na construção de um projeto educativo institucional, referenciado numa perspectiva crítico-emancipatória. Segundo a autora, trata-se de uma pesquisa que focaliza o Centro Universitário de Brusque e os participantes desse processo, representados pela comunidade acadêmica: docentes, discentes, administração, funcionários e segmentos da comunidade externa. A pesquisa, de cunho qualitativo, contribuiu para o avanço dos estudos na área de políticas curriculares, fomentando a construção de referências necessárias para um projeto educativo institucional pautado no diálogo, na construção de autonomia, entre outras.

A dissertação intitulada “A epistemologia da ciência na formação inicial de professores: uma análise dos currículos das licenciaturas em química, física e ciências biológicas, presentes nas universidades estaduais, com sede no norte central e noroeste do Estado do Paraná” também buscou refletir sobre o currículo de formação inicial. Nesse trabalho, o autor, Santinelo (2017) realizou um levantamento

de documentação indireta, com pesquisa e análise crítica documental de arquivos públicos, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas instituições de ensino pesquisadas, e por meio de pesquisa e revisão bibliográfica. Da mesma forma, o trabalho “Formação docente e os cursos de graduação em Pedagogia na modalidade EaD: processos formativos e a autonomia do sujeito”, desenvolvido por Valdete, analisou documentos relacionados à formação inicial de professores e professoras, a fim de analisar as estratégias de mediação na formação de professores na modalidade EaD, enfatizando o processo de construção da aprendizagem e de um sujeito autônomo.

Por fim, a dissertação “Pedagogia do oprimido: interrelações entre educação, formação e consciência emancipatória” tinha como o objetivo refletir sobre as interrelações entre educação, formação e consciência emancipatória a partir da obra Pedagogia do Oprimido. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico, na qual a autora, Costa (2017) realizou uma revisão das obras dos seguintes autores: Freire, Marx, Scocuglia, Brandão, Gadotti, Paiva, Ana Maria Freire e Torres. Segundo a autora, a partir da análise, conclui-se que Freire desenvolve uma fecunda reflexão teórica que conjuga uma análise crítica da sociedade de classes, da educação bancária e opressora que ela veicula, com a proposta de uma educação libertadora, formadora de consciência crítica e orientada para a emancipação social.

Além desses descritores, utilizei “Paulo Freire + “Humanização”⁴, localizando o total de 7.707 trabalhos. Após a aplicação dos filtros - a fim de refinar os resultados - identifiquei 67 pesquisas⁵. A partir da leitura dos títulos e dos breves resumos, percebi que muitos dos trabalhos são vinculados ao curso de Pedagogia, com o objetivo de compreender práticas e perspectivas pedagógicas na universidade, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos (EJA). Destes, identifiquei duas dissertações que se aproximam da temática de minha pesquisa, que se encontram no quadro a seguir:

⁴ Na minha qualificação, a banca sugeriu que eu buscasse trabalhos com a temática da humanização. Utilizei esses descritores na base de dados da Capes, uma vez que esta é principal plataforma de teses e de dissertações do país.

⁵ Tive dificuldade para localizar os trabalhos, pois a maioria é anterior aos cadastro digital de trabalhos. Mesmo com buscas no *Google*, não foi possível localizar alguns trabalhos.

Quadro 2 - Dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Ano	Autor/a	Orientador/a	Universidade
O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA UMA AÇÃO MAIS HUMANIZADA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	2014	Karen Freme Duarte Sturzenegger	Ricardo Tescarolo	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
ÉTICA E DOCÊNCIA NUMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE	2019	Bruna da Silva Duarte	Darcisio Natal Muraro	Universidade Estadual de Londrina

Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo desenvolvido por Sturzenegger (2014) – posteriormente publicado pela editora *InterSaberes* – buscou realizar uma análise das contribuições que o pensamento de Paulo Freire pode trazer para uma ação mais humanizada do professor em relação ao aluno na modalidade a distância. Para tanto, a pesquisadora realizou uma análise sobre a temática da humanização, as mudanças na educação a distância e as propostas de Paulo Freire quando se trata do uso da tecnologia para uma educação mais justa e solidária.

A pesquisa desenvolvida por Duarte (2019), intitulada “Ética e docência numa educação libertadora na perspectiva de Paulo Freire” buscou responder à seguinte pergunta: em que consiste e qual é a importância da ética na prática docente numa educação para a libertação na perspectiva de Paulo Freire? Para isso, a pesquisadora apresentou o conceito de ética sob a perspectiva de Paulo Freire, a fim de compreender a relação com o processo de libertação; analisou os aspectos éticos relacionados à prática docente e, por fim, buscou compreender a dimensão da autonomia na prática educacional de produção de um conhecimento libertador e transformador.

Além da plataforma da CAPES, utilizei o descritor “Paulo Freire” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), porém, como já esperado, mesmo com filtros, encontrei mais de 79 mil trabalhos. A partir disso, utilizei os descritores “Paulo Freire + “Formação de Professores”, localizando 238 trabalhos.

Após a leitura dos títulos, inicialmente, localizei seis dissertações que abordam a temática da formação ⁶. Contudo, nenhuma delas tem como tema central a formação inicial de professores e professoras. Além disso, as pesquisas utilizam a obra de Paulo Freire como referencial teórico, não como estudo principal. Os dados encontrados estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 3 - Dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Título do trabalho	Ano	Autor/a	Orientador/a	Universidade
PROFESSOR: AUTOR DE SUA PROFISSÃO	2001	José Francisco Flores	Merion Campos Borda	UFRGS
"SEMU GENTI" : DA SADI À SECOP: RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO HUMANA COM EGRESSOS DE CURSOS PROFISSIONALIZANTES NA ILHA GRANDE DOS MARINHEIROS	2001	Olga Viera	Nilton Bueno Fischer	UFRGS
A FORMAÇÃO DOS (AS) EDUCADORES (AS) POPULARES A PARTIR DA PRÁXIS : UM ESTUDO DE CASO DA AEPPA	2013	Fernanda dos Santos Paulo	Jaime José Zitkoski	UFRGS
IDENTIDADE COLETIVA DE PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL, DIFÍCIL E NECESSÁRIA : UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	2003	Maria Beatriz Pauperio Tilton	Nilton Bueno Fischer	UFRGS
A INTRODUÇÃO DAS TIC NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA CONSTRUTIVISTA	2004	Maira Bernardi	Patrícia Alejandra Behar	UFRGS

⁶ Ressalto que todas as pesquisas foram desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

AS CONCEPÇÕES DE PROFESSOR DOS DOCENTES DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFRGS	2016	Arthur da Silva Poziomyck	Luís Armando Gandin	UFRGS
---	------	---------------------------	---------------------	-------

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação escrita por Flores (2001) utilizou Paulo Freire como referência, assim como Antônio Nóvoa, José Gimeno Sacristán e Perez Gómez, para refletir sobre o processo de formação do professor. Para tanto, o autor fez a análise de relatos de professores e professoras, baseado na Teoria da Ação Diálogica de Paulo Freire e na Teoria Comunicativa de Jürgen Habermas. Segundo o autor, o trabalho foi escrito para responder inquietações pessoais, mas, também, para propor reflexões a respeito da construção de identidade de professores e professoras críticos e reflexivos.

A pesquisa de Viera (2001) teve como objetivos investigar identificar as especificidades educativas da Formação Humana no interior da relação trabalho-educação, a natureza pedagógica das representações sócio-culturais produzidas pelos egressos da SECOP e analisar a relação trabalho-educação enquanto processo de formação humana constituinte de identidades sócio-culturais e as transformações ocorridas nas relações sociais a partir das trajetórias de vida dos egressos dos Cursos Profissionalizantes, da SECOP. As referências teóricas fundamentam-se em Paulo Freire, Miguel Arroyo, Teilhard de Chardin, Leonardo Boff, Gaudêncio Frigotto, Henry Lefebvre e Georges Balandier.

A dissertação escrita por Paulo (2013) analisou o trabalho desenvolvido pelos educadores e educadoras populares de Porto Alegre, inseridos/as nas associações comunitárias de bairro, as quais são conveniadas com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, como objetivo de compreender os limites e as lutas pelo direito à formação profissional, à luz da Educação Popular. O texto apresenta-se numa perspectiva dialético-dialógica fundamentada no referencial de Paulo Freire.

O texto escrito por Titton (2003) buscou desvelar os processos envolvidos na construção da identidade coletiva dos professores de uma escola pública da Rede Municipal de Porto Alegre, problematizando a unidade assumida por seus atores e reconhecida publicamente. A análise documental incluiu textos produzidos pelos

docentes e vídeos sobre a escola. Fundamentaram este estudo os autores: Paulo Freire, Alberto Melucci, Claude Dubar, Georges Snyders, Cláudia Vianna e António Nóvoa.

Já na dissertação escrita por Bernardi (2004) foi proposto um estudo sobre a introdução das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nos cursos de formação de professores, projeto desenvolvido através de um curso de extensão destinado aos estudantes do curso de Pedagogia da UFRGS. Com esse projeto, a pesquisadora buscou investigar como a vivência em ambientes virtuais de aprendizagem pode auxiliar na formação dos estudantes, enfatizando os princípios de cooperação, autonomia e conscientização. A fundamentação teórica foi constituída nos estudos de Jean Piaget e Paulo Freire.

Por fim, a dissertação de Poziomyck (2016) analisou as concepções de professor dos docentes de disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFRGS. A técnica de investigação aplicada nesta pesquisa foi a realização de entrevistas estruturadas. O referencial teórico utilizado para a análise de dados foi sustentado no livro de Maria da Graça Mizukami sobre processos de ensino-aprendizagem, e nas contribuições de teóricos críticos como Henry Giroux, Michael Apple e Paulo Freire. Segundo o autor, os entrevistados evidenciaram o aspecto político da atividade docente e a dicotomia entre técnica e arte sobre a atividade docente.

Dessa forma, a partir da leitura desses resumos, resolvi refinar as buscas, colocando como assunto o filtro “formação de professores”, indicado pela plataforma. Assim, localizei 3 dissertações que se aproximam da temática central desta pesquisa. Os dados encontrados estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 4 - Dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Título do trabalho	Ano	Autor/a	Orientador/a	Universidade
DIÁLOGO E AMOROSIDADE EM PAULO FREIRE: DOS PRINCÍPIOS ÀS ATITUDES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2010	Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo	Valdo Hermes de Lima Barcelos	Universidade Federal de Santa Maria
INDÍCIOS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): ANÁLISE DA FORMAÇÃO A	2018	Daíze Franciele Nunes da Silva	Rita de Cassia Porto Cavalcanti	Universidade Federal da Paraíba

PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS				
DIÁLOGOS FREIREANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES	2019	Mariane de Freitas	Solange Maria Alves	Universidade Federal da Fronteira Sul

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na leitura dos resumos, a pesquisa desenvolvida por Toniolo (2010) tinha como objetivo contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a formação de professores/as, a partir das proposições freireanas da amorosidade e da dialogicidade, tendo como interlocutor Paulo Freire, em diálogo com Arroyo (2004) e Corazza (2002). Segundo o pesquisador, a investigação teve a intenção de desencadear reflexões sobre as práticas e atitudes no cotidiano docente e no dia-a-dia de suas vidas, na perspectiva de uma educação que considere a amorosidade e o diálogo como elementos fundamentais em toda e qualquer ação educativa.

Já a pesquisa desenvolvida por Silva (2018) buscou identificar a presença e/ou 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). Para tanto, verificou se há indícios da pedagogia de Freire nos documentos oficiais utilizados como referências para a construção do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, descrevendo e analisando as contribuições da pedagogia freireana na construção do PPC do curso.

Por fim, a pesquisa realizada por Freitas (2019) buscou responder à seguinte pergunta: que aproximações e distanciamentos subsistem entre o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFFS e os pressupostos freireanos para a formação inicial de educadores? Para responder à essa pergunta, segundo a autora, a pesquisa foi orientada pelos seguintes objetivos específicos: conceituar o que é a educação popular em Paulo Freire e definir quais os pressupostos freireanos para a formação inicial de educadores, que indagações novas se colocam como desafios a serem enfrentados, investigados, aprofundados na direção de fortalecer, pela análise crítica, os fundamentos freireanos para uma universidade popular.

Além da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, realizei buscas na Biblioteca Digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo⁷, a partir dos

⁷ A pesquisa na base de dados da PUCSP é relevante para este trabalho, uma vez que a professora Ana Maria Saul, que coordena a Cátedra Paulo Freire de São Paulo, é docente nesta instituição.

descritores “Paulo Freire” + “Formação de professores”. Ao total, foram localizados 12 trabalhos com a temática. Entretanto, analisei apenas aqueles que abordam a temática da formação inicial, uma vez que é meu foco de estudo. Os dados encontrados estão descritos abaixo:

Quadro 5 - Trabalhos encontrados na Base de dados da PUCSP

Modalidade	Ano	Título do trabalho	Autor/a	Orientador/a
Tese	2011	CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA FREIREANA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS: UMA PESQUISA-AÇÃO	Becky Henriette Gonçalves	Ana Maria Saul
Dissertação	1998	DO VÔO DOS GANSOS OU DA CONSTRUÇÃO DE QUEM EDUCA O EDUCADOR: UMA CONTRIBUIÇÃO À REFLEXÃO ACERCA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	Kátia Valeria Pereira Gonzaga	Ana Maria Saul
Dissertação	2009	A FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA FREIREANA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE DIADEMA – SP	João Domingos Cavarallo Junior	Ana Maria Saul

Fonte: Elaborado pela autora.

Ambos os trabalhos orientados pela professora Ana Maria Saul abordam questões relacionadas ao currículo de formação inicial de professores e professoras. O trabalho desenvolvido por Gonçalves (2011) tinha como objetivo construir e desenvolver uma proposta curricular para a formação inicial de educadores/as de jovens e adultos, no âmbito do Ensino Superior, subsidiada por referenciais freireanos e referenciada em uma matriz crítico-transformadora, assumindo compromissos com a equidade e autonomia dos educandos.

A dissertação de Gonzaga (1998) aborda a constituição do ser professor a partir da análise de literatura e de políticas de formação. Segundo a autora, a pesquisa vai por um percurso que inicia no resgate da história de vida, passa pelos teóricos e práticos da formação de professores, que trabalham com dimensões do ser professor, vai para a sistematização do conceito de formação e das dimensões consideradas por este trabalho como essenciais, chegando na análise de políticas

públicas de formação de professores e de práticas pedagógicas de alguns profissionais da rede de Ensino Municipal de São José dos Campos – SP.

Por fim, a pesquisa desenvolvida por Cavalarro Junior (2009) analisou a contribuição da teoria freireana na formação e na prática dos professores de matemática no município de Diadema/SP. De acordo com o autor, o estudo aborda questões diretamente ligadas à formação do professor de matemática nos dias de hoje, que encontra inúmeras dificuldades advindas de uma formação precária e tecnicista, herdada das décadas anteriores e que, atualmente, ainda traz resquícios, refletindo-se numa má compreensão do ensino da matemática; isso, conseqüentemente, causa influências dentro da sala de aula, gerando desinteresses por parte dos alunos, expressos nos baixos aproveitamentos.

Além das bases de dados citadas acima, realizei buscas no catálogo de dados da Unisinos. Ao utilizar os descritores “Paulo Freire” + “Formação de professores”, localizei 143 pesquisas que abordam, em sua maioria, a formação continuada de professores e professoras. Contudo, a partir do filtro (disponível na plataforma de busca) “licenciatura”⁸, localizei três trabalhos, descritos abaixo:

Quadro 6 - Trabalhos encontrados na base de dados da Unisinos

Modalidade	Ano	Título	Autor/a	Orientador/a
Dissertação	2009	A LUDICIDADE COMO POTENCIALIDADE HUMANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Adriane Mazo da Silva Maroneze	Maria Isabel da Cunha
Dissertação	2009	A UNIVERSIDADE E AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Eliane de Lourdes Felden	Mari Margarete Foster
Dissertação	2009	A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA DO IFPI CAMPUS FLORIANO	Francisca Ocilma Mendes Monteiro	Mari Margarete Foster
Tese	2007	SENTIDO DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO HUMANÍSTICA E SOCIAL DE ORIENTAÇÃO CRISTÃ DA UNISINOS CONFORME PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES	Laurício Neumann	Cleoni Maria Barbosa Fernandes e Maria Augusta Gonçalves (coorientadora)

Fonte: Elaborado pela autora.

⁸ Utilizei esse filtro pela aproximação com a temática da formação inicial.

O trabalho de Maroneze (2009) buscou compreender como o lúdico e a ludicidade podem contribuir para a formação e/ou melhoria dos vínculos entre os sujeitos da práxis pedagógica. A autora utilizou Freire como referência de sua análise. O segundo trabalho, escrito por Felden (2009), tinha como objetivo investigar a universidade e a aprendizagem significativa, ouvindo professores e professoras universitários sobre os saberes por eles/elas produzidos em sua ação pedagógica. O estudo valeu-se da teoria de Freire, bem como de autores como Tardif, Pérez Gómez, Pimenta, Schön, entre outros.

A pesquisa desenvolvida por Monteiro (2009) investigou a prática pedagógica na forma de componente curricular do curso de licenciatura em Biologia do IFPI Campus Floriano, a fim de verificar o delineamento dessas 400h de PCC no projeto pedagógico do curso e, nesta perspectiva, compreender se essas atividades são elementos articuladores entre teoria e prática e qualificadores da formação inicial e da prática docente. Por último, a tese de Neumann (2007) tinha como objetivo compreender os sentidos das disciplinas de formação humanística e social de orientação cristã da Unisinos, na percepção de alunos/as e professores/as. Para tanto, o pesquisador utilizou diários de campo, depoimentos e entrevistas, realizadas no período de 2000 a 2005. Como referências principais, foram utilizados os autores: Paulo Freire, Jurgen Habermas e Ernani Maria Fiori.

Por fim, realizei buscas nos Anais do Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire, visto que o evento promove encontros de estudos que valorizam a presença da obra do autor no Rio Grande do Sul. Além disso, no Fórum, há inúmeros trabalhos que são desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras em nível de graduação e de pós-graduação, bem como pesquisas desenvolvidas por professores e professoras da rede pública de ensino.

Neste caso, optei por analisar a quantidade de trabalhos que abordam a temática da formação inicial no eixo “Formação de Professores e Professoras”⁹. Para isso, utilizei o descritor “formação inicial”. Os dados encontrados estão descritos no quadro abaixo:

⁹ Alguns Fóruns não tiveram Anais, logo, não foi possível analisar os trabalhos apresentados. Além disso, algumas edições não tiveram um eixo destinado, exclusivamente, à formação de professoras e professores. Neste caso, não há registro de produções com a temática central deste trabalho.

Quadro 7- Textos publicados nos Anais do Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire- Eixo Formação de Professores e Professoras

Ano	Total de trabalhos publicados no eixo	Trabalhos encontrados a partir do descritor
2005	12	2
2009	34	7
2013	36	6
2014	Os trabalhos publicados não foram divididos por eixo temático ¹⁰ .	6
2015	Os trabalhos publicados não foram divididos por eixo temático ¹¹ .	3
2019	21	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do quadro acima foram analisados de maneira que eu pudesse, a partir dos trabalhos apresentados no Fórum, identificar pesquisas realizadas no Rio Grande do Sul que discutem a formação docente a partir de Paulo Freire. No eixo Formação de Professores e Professoras encontrei diversos trabalhos que abordam a temática da formação permanente. Com base na análise, os trabalhos desse eixo podem ser divididos da seguinte forma:

- Cartas pedagógicas que propõem reflexões acerca dos desafios da docência;
- Projetos que analisam a presença da obra de Freire na Pós-Graduação (que incluem análises de dissertações e teses);
- Reflexões teóricas sobre a formação docente, utilizando Paulo Freire como referência;
- Resultados de projetos de formação permanente, desenvolvidos e experienciados por pedagogos/as e professores/as da educação básica;

Ao longo da revisão, localizei uma carta pedagógica - semelhante à temática central desta pesquisa - que aborda a formação inicial e apresenta dados de uma pesquisa realizada nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. O trabalho intitulado “A presença de Paulo Freire nos cursos de formação de professores no IFRS”, escrito pela Professora Cleiva Aguiar de Lima e pelo Professor Paulo Valério Saraçol, ambos professores no Campus Rio Grande. O objetivo da carta era responder à seguinte pergunta: como o pensamento do educador Paulo Freire se faz

¹⁰ Ao total, foram publicados 218 trabalhos.

¹¹ Ao total, foram publicados 147 trabalhos.

presente no IFRS? A partir disso, o autor e a autora propõem uma reflexão baseada na importância da ampliação do pensamento de Freire em um contexto de formação cuja maior valorização dos saberes está relacionado à ciência e à tecnologia, em detrimento dos saberes pedagógicos¹².

Com base na revisão de literatura e da leitura dos resumos dos trabalhos, é possível concluir que Paulo Freire foi estudado como referência para:

- Práticas docentes mais significativas, isto é, práticas contextualizadas e que valorizam a realidade dos alunos e alunas;
- Elaboração de projetos políticos pedagógicos;
- Construção de documentos oficiais para a formação inicial, tal como Regimento;
- Articulação entre teoria e prática;
- Processo formativo e construção de identidade docente;
- Reflexão sobre e a partir da prática;
- Formação permanente.

Isso evidencia a atemporalidade e o legado de Paulo Freire para a educação brasileira. Dessa forma, compreendendo a importância da obra de Freire para o processo formativo de professores e professoras, e diante do atual contexto político, faz-se necessário estudar quais são (ou não) as contribuições do pensamento freireano para a formação docente, sobretudo para uma formação humanizadora.

Além disso, é relevante pesquisar a presença ou a ausência de Paulo Freire em outros cursos de licenciatura, não só no curso de Pedagogia. Nesse sentido, no próximo tópico, apresento o problema de pesquisa.

2.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Sempre tive interesse em compreender de que forma as atividades compartilhadas contribuem (ou não) para a humanização dos sujeitos. A partir da revisão de literatura, localizei a tese desenvolvida pelo Prof. Dr. Laurício Neumann¹³.

¹² Essa carta é um recorte de um projeto maior, em andamento, o qual não tive acesso.

¹³ Graduado em Filosofia pela FAFIMC, Pós-graduado em Sistemas de Ensino pela PUCRS. Mestrado em Educação pela PUCRS e Doutorado em Educação pela Unisinos.

De acordo com o pesquisador, o objetivo da investigação era compreender o sentido das disciplinas de formação humanística e social de orientação cristã da Unisinos, na percepção de alunos/as e professores/as das seis unidades acadêmicas da referida universidade. (NEUMANN, 2007). Essa tese me chamou atenção, uma vez que os resultados apontam a compreensão que professores/as e alunos/as, de diferentes cursos, têm sobre as disciplinas de formação humanística, bem como as contradições entre os valores propostos nessas disciplinas e os valores defendidos pela sociedade capitalista que, na maioria das vezes, está preocupada, apenas, com o mercado de trabalho.

As discussões propostas pelo professor Neumann em sua tese foram publicadas no livro “Desafio da educação para os novos tempos” (NEUMANN, 2014). No capítulo intitulado “Limites, possibilidades e contradições da formação humana na universidade”, o autor disserta sobre a sua pesquisa, destacando as vivências e as surpresas ao longo de 30 anos de docência.

Em seu estudo, Neumann (2014) destaca a resistência de alunos e alunas (de diferentes cursos) com as disciplinas de formação humana. Para o autor, a maioria dos educandos “[...] prioriza as disciplinas específicas do curso, deixando as disciplinas humanas em segundo ou em último plano”. Segundo ele, “[...] a maioria, se pudesse, trocava as disciplinas de formação humana por disciplinas práticas, técnicas e mais específicas ao curso” (NEUMANN, 2014, p. 135). Para os alunos e alunas, os valores humanos são aprendidos em casa, na família, e também com amigos e amigas. Logo, “[...] é perda de tempo e dinheiro jogado fora com conteúdos que não têm utilidade prática e não são levados em conta pelo mercado de trabalho” (NEUMANN, 2014, p. 136).

Os resultados da pesquisa de Neumann (2007) foram importantes para a meu estudo, visto que revelam uma percepção de que a universidade, muitas vezes, reproduz a lógica econômica de mercado, transformando a educação em uma mercadoria. Além disso, fez-me pensar sobre os desafios da formação docente frente às demandas do mercado e às exigências profissionais dos licenciandos e licenciandas.

A partir dessa *denúncia*, propus-me a pensar na formação humanizadora – esta que fomenta a interlocução entre teoria e prática, o pensamento crítico, a ação dialógica, o espírito coletivo - como um processo de libertação e emancipação dos sujeitos, e, além disso, como um modelo indispensável nos tempos de hoje. Para

mim, os cursos de licenciatura não podem ser vistos, somente, como uma empresa a serviço de uma formação pessoal ou profissional. Logo, a formação docente deve ser compreendida em sua diversidade, a partir de seu compromisso com a educação do passado, do presente e do futuro, sobretudo com a pesquisa, com os saberes populares e com o desenvolvimento da consciência crítica para a transformação da sociedade/realidade.

Sendo assim, surgiu o seguinte questionamento: de que forma o pensamento de Paulo Freire se materializa em cursos de formação docente de uma universidade privada do Vale do Sinos e que contribuições ele oferece à humanização dos sujeitos? O recorte, embora esteja atrelado aos estudos encontrados na revisão, mostra-se inédito, uma vez que não há um estudo que analise ementas de cursos de licenciatura da instituição investigada, tampouco que busque compreender, a partir de entrevistas com coordenadores/as e professores/as, de que forma o pensamento de Paulo Freire contribui para a formação humanizadora dos sujeitos.

Antes de apresentar o caminho metodológico desta pesquisa, destaco que não percebo a formação humanizadora apenas em um conjunto de atividades acadêmicas, mas, sim, em projetos políticos pedagógicos, em currículos e em ações que visam um modelo de formação crítico e transformador. Dessa forma, somente a análise de ementas não seria suficiente para responder à pergunta de pesquisa. Logo, a pesquisa valorizou o diálogo com os docentes das atividades acadêmicas analisadas.

2.3 CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresento o problema, os objetivos de estudo, o campo empírico, o método de análise, os instrumentos e as técnicas de produção e apresentação de dados. Todo o processo metodológico foi pautado pela práxis, isto é, pela ação e reflexão sobre a realidade na qual estou inserida. Além disso, como pesquisadora, busquei processos de interação pautados pela aprendizagem coletiva e não por desconfiança, por imposição de saberes ou por julgamentos precipitados.

Minha pesquisa, de cunho qualitativo, teve como base a obra de Paulo de Freire, especialmente os princípios freireanos da educação libertadora e da formação humanizadora. Dentre eles destacam-se o *diálogo*, a *rigoriedade*, a *críticidade* e o *comprometimento*. Tais elementos estão relacionados com as

categorias de análise, contribuindo, dessa forma, para que a pesquisa seja denominada como *dialógica e crítico-transformadora*.

Com base em Freire (2019), a partir do *diálogo* podemos problematizar questões teóricas e práticas. Para o autor, não há como propor uma educação problematizadora se não estamos diretamente comprometidos/as com uma postura dialógica, isto é, com relações interativas e reflexivas, mediadas pelos artefatos do mundo para *ser mais*. Dessa forma, o primeiro contato com os/as coordenadores/as dos eixos das atividades acadêmicas compartilhadas foi pautado pela ação dialógica, uma vez que se compreende a importância dessa interação (entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa) para a análise das ementas e para as entrevistas com professores/as das atividades acadêmicas compartilhadas entre os cursos de licenciatura.

Ademais, para Freire a práxis só acontece a partir do diálogo. Logo, minha intenção era, a partir de entrevistas, dialogar com os coordenadores e coordenadoras, professores e professoras das atividades compartilhadas, a fim de compreender de que forma Paulo Freire contribui para a formação humanizadora dos sujeitos, bem como refletir sobre possibilidades de (trans)formação docente a partir da obra dele.

Além do *diálogo*, baseei-me na *rigoriedade metódica*, sobretudo no que diz respeito à seriedade de minha pesquisa. Inclusive, esse é o primeiro item de saberes indicados na obra *Pedagogia da Autonomia*. Para Freire, a rigoriedade exige um compromisso ético-político, que implica criação, curiosidade, persistência e humildade - características que os sujeitos devem ter para aprender e conhecer um determinado contexto. Assim, a partir da articulação entre teoria e prática (o que Freire diz, o que os documentos da universidade dizem e o que os/as entrevistados/as dizem), e da categorização dos dados, os resultados deverão ser compartilhados com os sujeitos de pesquisa e com outros pesquisadores/as da obra freireana, a fim de que possam fomentar (outras) reflexões acerca da importância de Freire para a formação docente, bem como para a garantia do legado e pela reinvenção de seu pensamento dentro da universidade.

Outro princípio que orientou esta pesquisa é a *críticidade*, que implica uma abordagem crítica da realidade na qual estamos inseridos/as. Segundo Freire (2019) para construirmos um conhecimento crítico, devemos buscar superar todas as condições que fomentam a opressão e a desumanização dos sujeitos. Assim,

educadores/as comprometidos/as com a educação libertadora e problematizadora devem promover espaços de ação e reflexão, bem como de produção de conhecimento para um novo projeto de educação, sociedade, mundo, etc. Dessa forma, a análise crítica das entrevistas e das ementas compõem meus estudos e reflexões como pesquisadora (inserida no contexto analisado), e, também, é baseada na interação com outros sujeitos, nesse caso a partir das reflexões dos/das coordenadores/as e professores/as entrevistados/as.

Por fim, baseei-me no *comprometimento* que tenho com a educação. Essa postura exige que eu, ciente de meu inacabamento, busque saber, aprender e me comprometer com a luta de outros/as pesquisadores/as, professores/as, alunos/as, colegas, etc. Conforme Freire (2019, p. 95), não posso passar “despercebida”, e não posso “[...] ser uma omissão, mas um sujeito de opções”. Sendo assim, minha pesquisa buscou responder às minhas inquietações, mas, acima de tudo, buscou promover reflexões acerca das contribuições de Freire para um modelo de formação docente crítico e transformador - tão necessário no atual contexto brasileiro.

2.3.1 O problema e os objetivos de estudo

Conforme dito anteriormente, esta pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: de que forma o pensamento de Paulo Freire se materializa em cursos de formação docente de uma universidade privada localizada na região do Vale do Rio do Sinos e que contribuições oferece à humanização dos sujeitos? Sendo assim, tinha-se como objetivo geral identificar indícios da presença do pensamento de Paulo Freire nos cursos de licenciatura da instituição investigada. De forma específica, buscou-se:

a) analisar o escopo teórico de obras de Paulo Freire – bem como de outros/as autores e autoras que dialogam com ele, na perspectiva de uma educação humanizadora;

b) identificar quais são os livros de Paulo Freire e quais são as temáticas abordadas (ou não), a partir da obra dele, pelos professores e professoras da instituição investigada;

c) compreender quais são as contribuições da pedagogia freireana para a formação humanizadora dos sujeitos.

2.3.2 O campo empírico: sobre a instituição investigada

A universidade pesquisada está localizada na região do Vale do Rio do Sinos, no Rio Grande do Sul. Com mais de 50 anos de história, é uma das maiores universidades privadas do Brasil. Conforme orientações da Unidade Acadêmica de Pós-Graduação, devo preservar o nome da instituição de forma que ela não seja passível de identificação.

Na área da educação, a universidade tem como base o projeto educacional jesuíta, que visa, por meio do ensino e da pesquisa, o benefício ao ser humano em todas as suas dimensões. Para isso, tem por finalidade a promoção e o desenvolvimento da educação, difusão da fé e ética cristãs, preconizadas pela Companhia de Jesus. Tem como visão promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, mediante a produção de conhecimento, o aprendizado contínuo e a atuação solidária para o desenvolvimento da sociedade. Além disso, tem como credo promover a formação da pessoa humana para uma vida integral e solidária, em uma sociedade plural e democrática, capaz de encontrar na equidade e na liberdade o sentido de um *ethos* em que se articulam tecnociência e humanidades¹⁴.

Atualmente, os cursos de licenciatura dessa universidade são divididos nas seguintes modalidades: presencial, Ead e híbrida¹⁵. Na modalidade presencial há os cursos de: Letras - Português, Letras - Português/Inglês, Letras-Português/Espanhol, Letras – Inglês, Matemática, Física, História, Pedagogia, Psicologia, Biologia, Ciências Sociais, Educação Física e Filosofia. Na modalidade EaD, atualmente, a universidade oferece os cursos de Pedagogia e Letras.

Atualmente, as atividades acadêmicas compartilhadas entre os cursos de licenciatura são coordenadas por três eixos: o *eixo humanismo social cristão*, que tem como articuladores formativos: a formação antropológica, a formação ética, e o conhecimento histórico da realidade latino-americana; o *eixo pedagógico*, que coordena as disciplinas que contribuem para o exercício da docência, bem como para o desenvolvimento de uma postura investigativa no campo da Educação; e pelo

¹⁴ Informações encontradas no site da instituição.

¹⁵ De acordo com a universidade pesquisada, a graduação híbrida é uma proposta que se conecta às demandas da sociedade para formar o profissional e o cidadão do futuro. É também um modelo que não une e replica formatos, mas nasce a partir do melhor de dois mundos: a conveniência do online e a vivência do presencial.

Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), que busca incluir e dar visibilidade a autores/as, pesquisas e culturas da população negra e indígena.

O Eixo Humanismo Social Cristão coordena as seguintes atividades acadêmicas: *Ética, Problemas Filosóficos e Antropológicos e Atualidade Latino-Americana e Cidadania e Educação*. O Eixo Pedagógico coordena as disciplinas: *Teorias Contemporâneas de Aprendizagem, Planejamento e Avaliação, História Social do Conhecimento e da Educação, Políticas Públicas em Educação, Introdução à Pesquisa em Educação, Cultura e Formação, Educação e Práticas Inclusivas e Gestão Educacional*. Já o NEABI coordena a disciplina *Educação das Relações Étnico-Raciais e Culturais na Escola de Educação Básica*.

Os cursos de licenciatura da instituição investigada têm as seguintes atividades acadêmicas compartilhadas¹⁶.

Quadro 8 - Atividades acadêmicas compartilhadas

Nos currículos anteriores	Nos novos currículos, vigentes, de forma progressiva, a partir de 2020
Ética	Ética
Problemas Filosóficos e Antropológicos	Cultura e Formação
Profissão docente: Instituições e Políticas Educacionais	Políticas Públicas em Educação
Experimentação Textual	Oficina de Experimentação Textual
Atualidade Latino-Americana, Cidadania e Educação, ou Afrodescendentes na América Latina ou Povos Indígenas na América Latina Contemporânea.	Atualidade Latino-Americana, Cidadania e Educação, ou Afrodescendentes na América Latina ou Povos Indígenas na América Latina Contemporânea.
Teorias de Aprendizagem	Teorias Contemporâneas de Aprendizagem
Planejamento e Organização da Ação Pedagógica	Planejamento e Avaliação
História Social e Pensamento Educacional	História Social do Conhecimento e da Educação
Cultura Surda e LIBRAS	LIBRAS e Educação
Elementos de Metodologia Científica	Introdução à Pesquisa em Educação
Não existente	Educação e Práticas inclusivas
Não existente	Gestão Educacional

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Licenciatura da instituição investigada,

¹⁶ Conforme o quadro, é possível perceber que algumas disciplinas passaram por atualização de nome.

A concepção pedagógica dos cursos parte dos valores, princípios e diretrizes da pedagogia inaciana, que colocam no centro de sua proposta a formação da pessoa como um todo na solidariedade com o mundo real para “ajudar a fazer do mundo um lugar mais habitável”. Resumidamente, o que se almeja alcançar, dentro da proposta educativa Inaciana, é “formar pessoas virtuosas e academicamente competentes” (UNIVERSIDADE, 2017)¹⁷.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciaturas¹⁸ (Anexo à Resolução do CONSUN n.º 06/2017), os cursos de licenciatura da instituição investigada têm os seguintes princípios orientadores:

- Excelência acadêmica
- Indissociabilidade entre teoria e prática
- Atitude ética
- Atitude inclusiva
- Postura investigativa
- Postura colaborativa e interdisciplinar
- Formação cultural
- Cultura digital
- Perfil empreendedor
- Comunicação oral e escrita

Para tanto, os cursos buscam dar “[...] prioridade à formação integral dos alunos, à excelência acadêmica, visibilizada, principalmente, pelas avaliações externas, e à parceria com a escola básica [...]” (UNIVERSIDADE, 2017, p. 12).

Ademais

[...] a instituição de natureza comunitária e confessional, através de sua Missão, expressa seu engajamento para a formação da pessoa concebida na sua integralidade e sua capacitação ao exercício profissional, para o aprendizado contínuo e para a atuação solidária. De forma articulada a sua missão, os valores e princípios professados pela Universidade estão voltados para uma conduta ética, com subsidiariedade e solidariedade, responsabilidade social e cidadania, respeito à natureza e difusão cultural. (UNIVERSIDADE, 2017, p. 33)

¹⁷ Princípios apoiados em Remolina 2005.

¹⁸ Tive acesso a esse documento, visto que o solicitei junto a coordenação pedagógica dos cursos de licenciatura da instituição investigada. O documento foi recebido por e-mail, pois não está disponível ao público. A coordenação forneceu-me o documento do curso de matemática, justificando que é o mesmo para todos os outros cursos de licenciatura.

Sendo assim, a partir de documentos da universidade, da análise das ementas das atividades acadêmicas compartilhadas, e do diálogo com coordenadores/as e professores/as, o objetivo da produção de dados foi compreender e apresentar de que forma o pensamento de Paulo Freire se materializa em cursos de formação docente e que contribuições ele oferece à humanização dos sujeitos?

2.3.3 Instrumentos e técnicas de produção e análise de dados

A técnica aplicada nesta pesquisa foi a entrevista estruturada, que segundo Triviños (1987, p. 148) é “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]”. Para o autor, a entrevista estruturada “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante¹⁹ alcance liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Nesse caso, não foi possível fazer a aplicação de um questionário fechado (com respostas definidas ou de múltipla escolha), uma vez que a partir da entrevista estruturada com os professores e professoras obtive respostas mais elaboradas sobre meu tema de pesquisa.

As entrevistas foram divididas da seguinte forma:

- 1) Entrevista com uma professora pioneira nos cursos de formação docente da instituição investigada;
- 2) Entrevista com os coordenadores e coordenadoras dos eixos de formação docente da instituição investigada;
- 3) Entrevista com professores e professoras das atividades acadêmicas compartilhadas entre os cursos de licenciatura da instituição investigada.

Devido à pandemia do COVID-19, não pude realizar as entrevistas de forma presencial. Além disso, ao conversar com o coordenador e as coordenadoras dos eixos e com os professores e professoras das atividades acadêmicas, percebi que eles estavam com uma carga horária exaustiva com aulas, lives, reuniões e outras

¹⁹ Vale destacar que no caso desta pesquisa, os professores e professoras não foram meros informantes, mas sujeitos da pesquisa. Nesse caso, as entrevistas foram realizadas sob uma perspectiva dialógica, que permite que ambos (pesquisadora e entrevistados/as) aprendam.

atividades realizadas por chamada de vídeo. Dessa forma, elaborei um formulário *online* pelo *Google Docs*, no qual eles/elas puderam responder abertamente às perguntas, durante o período de 45 dias.

Vale ressaltar que com o advento de novas tecnologias, a realização de entrevistas *online* tornou-se uma técnica bastante utilizada nos espaços acadêmicos. Contudo, é importante levar em consideração que para que os objetivos de pesquisa sejam alcançados, entrevistador/a e entrevistados/as “[...] estejam intimamente familiarizados com os ambientes nos quais elas serão conduzidas” (COSTA; DIAS; DI LUCCIO, 2009, p. 37).

Na primeira etapa, entrevistei uma professora pioneira nos cursos de formação docente da instituição investigada. Os dados da entrevista estão descritos no item 3.3.1 - Experiências e vivências na instituição investigada: ensinamentos àqueles e àquelas que devem aprender a aprender.

Na segunda parte, entrevistei o coordenador e as coordenadoras dos eixos de formação docente da universidade investigada. As perguntas foram construídas com base em algumas conversas anteriores que tive com ele e elas. Todos/as poderiam alterar ou sugerir mudanças ao longo da construção do formulário, contudo, não houve sugestões, nem alterações por parte dele/as.

Vale ressaltar que ele e elas receberam um convite por e-mail, a fim de aceitar (ou não) participar da entrevista *online*. Tomei todos os cuidados éticos para preservação de seus dados, uma vez que devo garantir o cumprimento de determinações éticas que orientam as pesquisas desenvolvidas dentro do Programa de Pós-Graduação no qual estudo e na universidade pesquisada.

O formulário *online* foi encaminhado via e-mail no período de maio e julho de 2020, e teve como objetivo entender o processo de elaboração de ementas, qual o papel que tais atividades acadêmicas desempenham na formação docente da instituição investigada, quais são os referenciais mais utilizados e quais são as contribuições de Paulo Freire para os cursos de licenciatura.

A entrevista destinada ao coordenador e às coordenadoras das atividades acadêmicas compartilhadas, que consistiu na segunda etapa desta pesquisa, foi dividida em duas seções: a primeira buscou compreender questões gerais da construção e elaboração dos conteúdos e referenciais teóricos das atividades; a segunda foi destinada às contribuições de Paulo Freire para a formação docente. As

respostas do formulário estão descritas no capítulo *A presença de Paulo Freire nos cursos de licenciatura da instituição investigada*.

O formulário *online* com a entrevista englobou as seguintes perguntas:

- 1) Fale um pouco sobre o eixo e sobre as disciplinas compartilhadas. Qual é o papel que desempenham na formação de professoras e professores?
- 2) Quem formula as ementas das disciplinas? É um processo individual ou coletivo?
- 3) Para quem são formuladas (perfil esperado de alunos e alunas)?
- 4) Quais são os principais autores citados nas ementas? Quais são os critérios para a seleção?
- 5) Quais autores brasileiros são citados nas ementas? Quais são os critérios para seleção?
- 6) Há outros autores latino-americanos? Quais são os critérios para seleção?
- 7) Caso Paulo Freire seja um dos referenciais citados, em qual escopo de teorias ele se insere?

Seção 2: Sobre Paulo Freire

- 8) Diante do atual contexto político, há algum tipo de resistência para o uso da obra de dele em sala de aula? Como você percebe (ou não) esse processo?
- 9) Como você percebe a presença do pensamento de Paulo Freire em um ensino remoto (diante da pandemia do COVID19)?
- 10) Em seu trabalho (como coordenador/a docente), o que considera mais importante para a formação docente?
- 11) Você acha que há uma relação entre a formação humanista jesuíta e a formação humanizadora de Paulo Freire? Comente.

Os dados das entrevistas constam no capítulo cinco, intitulado “A presença de Paulo Freire nos cursos de licenciatura da instituição investigada”, no qual eu articulo as respostas dos coordenadores/as com as dos professores/as.

Após as entrevistas com os coordenadores/as, analisei as ementas das atividades, a fim de identificar as obras de Freire e de outros autores/as que trabalham a partir da pedagogia freireana²⁰. Os documentos foram recebidos via e-

²⁰ Para ter acesso aos referenciais, solicitei as caracterizações das disciplinas aos eixos coordenadores via e-mail.

mail e foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Para Bardin, a análise dos dados é dividida em três etapas: pré-análise, exploração e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Ainda segundo Bardin (1977, p. 121) “[...] esta primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”.

A autora divide a pré-análise em cinco etapas: a leitura flutuante, quando estabelece contato com os documentos; a escolha dos documentos, isto é, a constituição do *corpus*; a formulação de hipóteses e objetivos, que geram afirmações provisórias as quais nos propomos a verificar; a elaboração de indicadores, na qual, a partir do recorte do texto, são criadas categorias de análise; e a preparação do material, isto é, gravações de entrevistas, suporte de materiais, etc.

A partir disso, na etapa que Bardin denomina como pré-análise, estabeleci contato com as ementas das atividades acadêmicas dos últimos 8 (oito) anos, organizando-as em duas pastas: “citam Paulo Freire” e “não citam Paulo Freire”.

Na leitura flutuante, identifiquei os referenciais teóricos indicados nas ementas, a fim de me “familiarizar” com eles, sobretudo para identificar outros autores que trabalham a partir da pedagogia freireana. A partir disso, formulei as *hipóteses de pesquisa*, a fim de compreender: qual(is) obra(s) é (são) indicada(s) como leitura obrigatória? Em qual escopo de teorias Paulo Freire se insere? Há diálogo com outros autores?

Das dez (10) atividades acadêmicas analisadas, quatro (4) citam Freire e outros autores que trabalham a partir de sua pedagogia:

- a) as atividades acadêmicas *Ética e Profissão Docente: Instituições e Políticas Educacionais* indicam o livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* como bibliografia básica e obrigatória;
- b) a atividade acadêmica *Planejamento e Organização da Ação Pedagógica* indica o livro *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, de Paulo Freire e Ira Shor, como bibliografia complementar;
- c) a atividade acadêmica *História Social e Pensamento Educacional* indica o livro *Educação para um novo contrato social*, de Danilo R. Streck, como bibliografia complementar.

Nas atividades *Ética e Profissão Docente: Instituições e Políticas Públicas*, Freire é indicado como leitura básica em diálogo com outros autores²¹, tais como Enrique Dussel, Henrique Carlos de Lima Vaz, Ilma Passos Veiga e Iria Brzezinski. Os referencias são estudados para o desenvolvimento de competências²² como:

- Distinção da ética da moral e esta de outras formas de comportamento humano;
- Construção de uma visão crítica da realidade a partir de grandes teorias éticas;
- Postura comprometida em relação à responsabilidade social e ambiental, apresentados na Lei Federal nº 9.795/1999;
- Percepção e avaliação das implicações éticas nas práticas educativas;
- Reconhecimento da constituição da profissão docente no cenário legal e de outras profissões, analisando a dimensão ética e social que a caracteriza;
- Análise das formas de organização das carreiras docentes e os espaços de organização coletiva da categoria dos professores e professoras;
- Compreensão da dimensão cultural da escola e sua necessária função nos processos de inclusão social, envolvendo sua atuação na produção e disseminação do conhecimento historicamente produzido;
- Identificação da natureza e das características dos espaços educativos não escolares, na construção da cidadania e relações com o mundo do trabalho;
- Compreensão das perspectivas históricas e políticas da educação brasileira no contexto das concepções de Estado e da cidadania, relacionando-as com os contextos global, nacional e local;
- Identificação e análise dos instrumentos legais que regulam o direito à educação na sociedade democrática e as políticas propositivas dos planos de governo;
- Reconhecimento e desenvolvimento, na ação investigativa, da possibilidade da busca e da construção do conhecimento coletivo;

²¹ Outras obras indicadas: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. VEIGA, Ilma Passos A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004. DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2007. VAZ, Henrique Carlos de Lima. **Escritos de filosofia IV**. São Paulo: Loyola, 2008.

²² Competências descritas nos documentos.

- Trabalho de forma interdisciplinar, cooperativa, solidária e ética com uma postura acadêmica e profissional.

Na disciplina de *Planejamento e Organização da Ação Pedagógica*, Freire e Shor são indicados como bibliografia complementar e estão em diálogo com os autores e autoras, tais como: Isabel Alarcão, Maria Tereza Esteban, Jussara Hoffmann e Janssen Felipe da Silva²³. A partir de discussões propostas no livro *Medo e Ousadia*, bem como em outras obras indicadas, a atividade acadêmica tem como premissa o desenvolvimento das seguintes competências:

- Compreensão das dimensões epistemológica, cultural e afetiva presentes no campo do currículo e seus desdobramentos nas práticas educativas;
- Reconhecimento dos saberes docentes envolvidos no planejamento da ação pedagógica nos diferentes espaços educativos;
- Elaboração de planos de ação pedagógica, tais como: planos de ensino, planos de aula, projetos de aprendizagem, entre outros;
- Análise e proposição de instrumentos de avaliação com base nas concepções teórico-metodológicas a eles subjacentes;
- Reconhecimento das funções da avaliação nos processos pedagógicos e sua interface com a estrutura de poder presente nas relações sociais;
- Reconhecimento da importância e o valor do trabalho individual e coletivo na constituição das ações pedagógicas como promotores da aprendizagem e articuladores da construção social do conhecimento.

Já na disciplina *História Social e Pensamento Educacional* identifiquei a indicação do livro *Educação como um novo contrato social*, escrito pelo meu orientador, professor Danilo R. Streck. Destaquei essa obra, pois o autor trabalha a partir da pedagogia freireana²⁴.

²³ Obras indicadas: ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** São Paulo: DP e A, 2006. HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. 128 p. SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

²⁴ É baseada em diversos princípios, tais como: o diálogo, a criticidade, o respeito aos diversos saberes, a coletividade, entre outros.

O livro é indicado na atividade como bibliografia complementar e está em diálogo com outras obras, tais como: *História das ideias pedagógicas no Brasil*, de Demerval Saviani; *A produção da escola pública contemporânea*, de Luiz Gilberto Alvez; *História geral da educação*, de Geraldo Francisco Filho; e *Liberalismo e Educação em debate*, de José Claudinei Lombardi e José Luis Sanfelice.

Nessa atividade acadêmica, busca-se:

- Compreender o contexto histórico da Modernidade aos dias atuais, em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais;
- Debater as implicações sócio-históricas e políticas do pensamento pedagógico, nos diferentes contextos estudados;
- Relacionar o pensamento pedagógico moderno e contemporâneo e a realidade educacional brasileira, em sua perspectiva histórica;
- Identificar a relação dos movimentos sociais com diferentes propostas pedagógicas na Educação Brasileira.

As demais disciplinas, *Problemas Filosóficos e Antropológicos*, *Cultura e Formação*, *Oficina de Experimentação Textual*, *Atualidade Latino-Americana*, *Cidadania e Educação (ou Afrodescendentes na América Latina ou Povos Indígenas na América Latina Contemporânea)*, *Teorias de Aprendizagem*, *Planejamento e Avaliação*, *Introdução à Pesquisa em Educação*, *Educação e Práticas Inclusivas*, *Gestão Educacional e LIBRAS* não citam Paulo Freire e nem autores que trabalham a partir de sua pedagogia como referenciais básicos ou complementares. Dentre os autores mais citados nas ementas estão: Edgar Morin, Maura Corcini Lopes, Maria Aparecida Behrens, Lev Vygotsky e Jean Piaget.

Contudo, embora não seja citado diretamente, alguns professores e professoras afirmaram que utilizam Paulo Freire como referencial. Essas informações estão registradas no capítulo cinco, intitulado *A presença de Paulo Freire nos cursos de licenciatura da instituição investigada*.

Realizada essa etapa de análise das ementas, passei para etapa de preparação de material; isto é, entrevistei os professores e as professoras das atividades acadêmicas compartilhadas, a fim de conversar com eles sobre o pensamento freireano e suas contribuições para a formação docente da instituição investigada.

Diante da pandemia, optei por encaminhar um formulário *online* aos docentes, uma vez que eles/elas depararam-se com uma grande quantidade de atividades por videochamada. Contudo, destaco que tinha a preocupação de ter (e manter) um diálogo com eles/elas, pois este é um dos princípios freireanos e um dos princípios metodológicos de minha pesquisa. Não era minha intenção “aplicar” um questionário fechado, mas conversar com os docentes a fim de entender as contribuições do pensamento freireano para a formação docente da instituição investigada e, dessa forma, construir conhecimentos de forma coletiva, não isolada.

Todavia, diante do ensino remoto e da impossibilidade de realizar as entrevistas de forma presencial na instituição investigada, busquei elaborar uma entrevista *online*, também no *Google Docs*, com perguntas subjetivas. Além disso, como nas entrevistas anteriores, esta teve como princípios o diálogo e a construção coletiva de aprendizagem. Logo, deixei um espaço para comentários, percepções e sugestões para a minha pesquisa.

O *link* com a entrevista *online* foi encaminhado no período de junho e agosto de 2020. Todos receberam um convite por e-mail, a fim de aceitar (ou não) participar da pesquisa. Assim como nas entrevistas realizadas com a professora pioneira e com os coordenadores/as, tomei todos os cuidados éticos para preservação de dados, uma vez que devo garantir o cumprimento de determinações éticas que orientam as pesquisas desenvolvidas dentro do Programa de Pós-Graduação no qual estudo e na universidade pesquisada.

Diante disso, um ponto que merece destaque é que alguns professores e professoras, a partir de alguns contatos anteriores e na relação, sejam em aulas na graduação ou na pós-graduação, deixaram claro, para mim, durante as conversas iniciais, que a “informalidade” do formulário seria mais produtiva em relação ao conteúdo das respostas.

Ressalto que uma das entrevistadas me devolveu o formulário dizendo-me que na instituição investigada não se utiliza a expressão “disciplina”, mas, sim, “atividade acadêmica”. Dessa forma, a partir do apontamento dela, editei o conteúdo do formulário e reescrevi o termo nesta dissertação.

Em outra ocasião, uma das entrevistadas questionou a construção de duas perguntas, dizendo-me que eu partia de “pressupostos pessoais” e que eu partia do entendimento de que todos “acham a obra de Paulo Freire indispensável”. A partir disso, eu e meus orientadores conversamos e refletimos sobre o ocorrido e

decidimos revisar o conteúdo, reelaborando as duas últimas questões do formulário *online*.

A partir de tais sugestões e observações, o formulário foi dividido em duas seções: a primeira em relação à prática docente e aos referenciais e conteúdos explorados pelos professores e professoras nas atividades acadêmicas compartilhadas; a segunda seção focou na relação com a obra de Paulo Freire e com os princípios freireanos.

Aos professores e às professoras das atividades acadêmicas compartilhadas, fiz as seguintes perguntas²⁵:

- 1) Comente um pouco sobre a atividade acadêmica que você ministra.
- 2) Qual(is) temáticas são exploradas nesta atividade acadêmica?
- 3) Na sua opinião, qual o papel desta atividade acadêmica na formação docente?
- 4) Quais são os autores mais citados? Quais os critérios para a seleção desses autores?
- 5) Quais autores latino-americanos são trabalhados nesta atividade acadêmica? Quais são os critérios para a seleção desses autores?
- 6) Caso Paulo Freire seja um dos autores citados, em qual escopo de teorias ele se insere?

Seção 2: sobre a obra de Paulo Freire.

- 7) Comente um pouco sobre a sua relação (profissional, pessoal e/ou acadêmica) com a obra de Paulo Freire.
- 8) Qual(is) obra(s) dele é(são) indicada(s) por você nesta atividade acadêmica?
- 9) Qual(is) temáticas são trabalhadas a partir da obra dele?
- 10) Diante do atual contexto político, há algum tipo de “resistência” para o uso da obra dele em sala de aula? Como você percebe (ou não) esse processo?
- 11) Na sua opinião, há ensinamentos de Freire que podem ser considerados relevantes ou indispensáveis à docência, hoje? (Se sim, quais?)

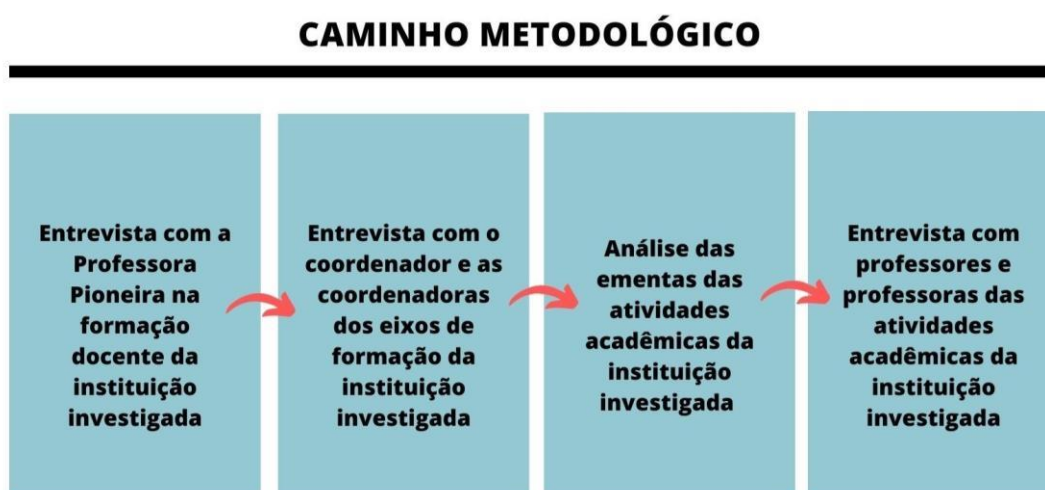
²⁵ Com inserção no campo da pesquisa histórico-estrutural dialética, uma vez que buscam esclarecer as possibilidades de transformação de um determinado fenômeno. (TRIVIÑOS, 1987)

- 12) De que forma o pensamento de Paulo Freire pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, pesquisadores e comprometidos com a transformação social (formação humanizadora)?
- 13) Espaço destinado para questões, comentários e observações sobre a pesquisa e sobre esta entrevista.

Encaminhada a entrevista *online* e tendo recebido o retorno de todos professores e professoras (7 ao total), na etapa de exploração de materiais, interpretei e apresentei os dados de todas as entrevistas *online*. Nessa última etapa, foram feitas as sínteses das entrevistas e criadas categorias de análise, a fim de responder à pergunta de pesquisa. Todos os dados estão descritos no capítulo cinco, intitulado “A presença de Paulo Freire nos cursos de licenciatura da instituição investigada”.

Como esta pesquisa contempla diversas etapas, incluindo a análise de conteúdo de Bardin e a realização de entrevistas estruturadas, o desenho do percurso percorrido pode ser descrito da seguinte forma:

Figura 1 - Caminho Metodológico



Fonte: Elaborado pela autora.

3 MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: RACIONALIDADE TÉCNICA, PRÁTICA E CRÍTICA

[...] formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo que diz respeito aos homens e às mulheres (...) Daí a crítica permanente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (FREIRE, 2019, p. 16)

Neste capítulo, busco apresentar os atuais modelos de formação docente no Brasil, sob a concepção de diferentes racionalidades: técnica, prática e crítica. Para tanto, apresento os estudos de Scheibe (2008), Saviani (2009), Diniz-Pereira (1999), Diniz-Pereira e Zeichner (2002; 2008) e Saul e Saul (2016). Ressalto que parto do pressuposto de que as racionalidades aqui apresentadas são lógicas que geram proposições, isto é, diferentes posições para a formação docente.

A necessidade da escrita deste tópico deu-se pelo fato de que antes de abordar a questão da presença ou ausência do pensamento de Paulo Freire nos cursos de licenciatura, preciso compreender os modelos de formação docente pautados pelas racionalidades técnica, prática e crítica, uma vez que em alguns modelos, certamente, não há espaço para o pensamento de Paulo Freire, já em outros a presença do autor é indispensável.

De acordo com os estudos de Saviani, no início da década de 1930 ampliaram-se os espaços de formação de professores e professoras no Brasil, e havia uma preocupação com a formação docente, que transitou entre as escolas normais e as universidades. Como as universidades tinham formação de bacharéis, surgiram novas medidas legais, a fim de promover formação de professores e professoras em nível superior. Dessa forma, era acrescentado um ano a mais nos cursos, para que fossem oferecidas disciplinas da área da Educação (fórmula 3 + 1). Ao final, o aluno/a obtinha o título de licenciado/a em determinada área, podendo, assim, atuar como professor/a no ensino primário e secundário.

Segundo Saviani (2009, p. 145), “[...] uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa”. Sendo assim, inicialmente, os Institutos de Educação promoviam uma formação docente

pensada a partir das exigências da pedagogia, que “[...] buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Com o Golpe Civil-Militar de 1964, que teve grande influência na educação brasileira, a estrutura curricular e o modelo de formação docente foram, novamente, reformulados²⁶. As escolas receberam novas diretrizes e o ensino tecnicista passou a ser o imperativo do Estado²⁷. Como consequência, a educação passou a responder aos novos interesses do governo, o que influenciava diretamente no conteúdo dos currículos de formação docente, que, por sua vez, deveriam contemplar temas de relevância social, bem como atender às exigências do mercado de trabalho. Conforme Saviani (2011, p. 382)

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.

Nos anos seguintes ao Golpe, muitas outras mudanças aconteceram. Destaca-se que nas universidades, a Reforma Universitária de 1968²⁸ – mesmo que tenha fomentado iniciativas inovadoras - apresentou influências na formação de professores e professoras, uma vez que “[...] abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o *antigo padrão brasileiro de escola superior*” (MARTINS, 2009, p.17). Nesse caso, tinha-se – novamente - uma formação pautada pela transmissão de conhecimento e voltada ao trabalho profissional.

Além da preocupação com o currículo, que fomentava uma formação voltada ao mercado de trabalho, tinha-se a preocupação com a descaracterização dos

²⁶ Uma das interferências na construção curricular, que ocorreu a partir do Golpe de 64, foi o acordo MEC/USAID, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Essa “parceria” tinha como objetivo principal promover uma reforma no ensino brasileiro e a implantação do modelo norte-americano nas universidades do Brasil. Disponível em <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>. Acesso em 15 de março 2021.

²⁷ Com isso, teve-se mudanças no tempo de formação nas escolas do país, que passou de 4 para 8 anos. Esse novo período foi denominado segundo grau, que, inclusive, implementou cursos profissionais “[...] transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino” (SCHEIBE 2008, p. 45).

²⁸ Nessa mesma época, a formação docente constituiu-se em objeto permanente de estudos nas universidades brasileiras. Houve um crescimento importante nas investigações sobre a profissão (DINIZ-PEREIRA, 1999).

profissionais da educação, cujas identidades eram reduzidas a meros transmissores de conhecimento. Logo, exigia-se a criação de políticas públicas e leis que determinassem novas diretrizes e bases para a formação docente.

Diante disso, ao longo dos anos, a formação de professores e professoras apresentou problemas em relação às exigências e aos diversos modelos pautados por racionalidades contrapostas. Nesse sentido, entre os anos 1980 e 1990, havia uma preocupação, por parte dos educadores e educadoras, com uma formação docente que fomentasse a transformação social, discussão presente na obra de Paulo Freire. Para tanto, segundo o autor, deve-se estabelecer uma prática dialógica, que possibilite a conscientização dos sujeitos. Freire (1987, p. 43) afirma que

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Todavia, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁹, de 1996, - que marca um momento importante da história da educação brasileira - foram criados Institutos de Nível Superior com uma formação docente “compacta”. Segundo Saviani (2009, p. 148) a LDB

[...] sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

As novas determinações - que envolviam cursos que seriam (ou não) mantidos, locais de formação, nova carga horária, formação continuada, etc. - modificaram a formação de professores e professoras, bem como influenciaram a construção dos currículos, produzindo efeitos significativos.

O modelo de formação em implantação pela reforma em curso colocava-se contrário aos princípios que vinham sendo articulados num movimento que amadurecia as concepções de formação com a intenção de superar

²⁹ Legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja público ou privado, da educação básica ao ensino superior.

tradicionais dicotomias, integrando teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico (SCHEIBE, 2008, p. 46).

Em 1997, o Parecer CP nº 04/97³⁰ aprovou novas diretrizes para os cursos de licenciatura. No documento, pode-se encontrar um trecho que apresenta uma preocupação com o futuro da formação docente brasileira:

Há uma história já longa em torno da formação de professores em nosso país, que não pode ser ignorada, ao nos voltarmos para a busca de soluções dos problemas atuais, sob pena de repetirmos erros já cometidos e não aproveitarmos lições já aprendidas. Sob este aspecto é bom lembrar os problemas desencadeados com a instalação da licenciatura curta nos anos 70, que procurava também atender à falta de professores, mas produziu, e produz ainda, efeitos negativos sobre sua formação, tanto no que se refere à preparação nos domínios específicos das disciplinas científicas, quanto no pedagógico (BRASIL, 1997, p. 2).

Além disso, nos anos seguintes outros documentos apresentaram orientações oficiais para a formação de professores e professoras, sobretudo os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), que marcam a criação de Institutos Superiores de Educação. Segundo Freitas (2002, p. 137) todas essas mudanças

Evidenciam, portanto, o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações.

Contudo, atualmente, ainda temos uma formação inicial docente que apresenta precariedades nas políticas formativas, “[...] cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148). Ademais, as questões apresentadas pelos autores/as alertam-nos sobre a relação existente entre a educação e os interesses

³⁰ Esse trabalho foi efetuado pela Comissão Especial do Conselho Nacional de Educação (CNE). O Parecer nº CP 04/97 dispõe de 12 artigos que apresentam orientações para a formação de professores e professoras no Brasil, referentes ao programa especial de formação de docentes para o 1º e 2º graus de ensino. Este documento contou com as contribuições de diferentes instituições, tais como a Associação Brasileira de Educação (ABE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras - FORUM e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME.

de mercado, sobretudo no que diz respeito à formação inicial de professores e professoras, estes que devem ser “competitivos”, “produtivos” e “eficientes”, atendendo às necessidades da sociedade, principalmente, às necessidades do mercado.

Sendo assim, a formação cidadã, democrática e transformadora, muitas vezes, dá espaço para uma formação tecnicista, que transforma as dimensões da formação humana em segmentos de mercado. Segundo Diniz-Pereira (1999, p. 111) “[...] essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante o que é denominado de modelo da *racionalidade técnica*”. Para o autor

Os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao *modelo da racionalidade técnica*. De acordo com esse modelo, também conhecido como a epistemologia positivista da prática, “a atividade profissional consiste numa solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 198).

Nesse modelo, que concebe a formação como um conjunto de saberes e técnicas, professores e professoras são vistos como técnicos/as, isto é, “[...] especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 112). Para formar o/a professor/a técnico/a, é necessário

[...] um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 112).

Ressalto que esse modelo de formação, pautado pela *racionalidade técnica*, é considerado inadequado, uma vez que prioriza a formação teórica em detrimento da formação prática. Assim, teoria – assumida como suficiente para o exercício da docência - e prática – o espaço de aplicação da teoria - são vistas de forma separadas. Ademais, os imperativos desse modelo tradicional de formação são: treinamento e transmissão de conhecimento.

Nesse modelo, os currículos são construídos de forma técnica e impessoal e, muitas vezes, de forma dogmática. Na maioria das vezes, não há ações participativas e democráticas. Tal lógica é bastante distante da proposta freireana, uma vez que não há ações pautadas em diálogo, isto é, nem todos os sujeitos

podem construir e problematizar questões relacionadas à educação. Há, apenas, a aplicação e o consumo de conhecimentos por parte dos alunos e alunas, e as propostas curriculares são elaboradas “de cima para baixo”.

Há 20 anos, Diniz-Pereira já nos alertava sobre os problemas desse modelo de formação, presente em algumas universidades brasileiras. Para o autor, o modelo ainda não havia sido superado, já que “[...] disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuavam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas”. (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 112). Além disso, os cursos de licenciatura continuavam inspirando-se nos cursos de bacharelado, “[...] em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 112).

Destaco que, segundo o autor, várias universidades do mundo seguem esse modelo para a construção de seus currículos, muitas delas com programas financiados pelo Banco Mundial (BM), que tem “[...] sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo” (DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 243).

A partir disso, de acordo com ele, há pelo menos três modelos de formação docente baseados no modelo de *racionalidade técnica*:

o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar os professores para desenvolverem suas habilidades específicas e observáveis (AVALOS, 1991, TATTO, 1999); *o modelo de transmissão*, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino (AVALOS, 1991), *o modelo acadêmico tradicional*, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (ZEICHNER, 1983, LISTON E ZEICHNER, 1991, TABACINICK e ZEICHNER, 1991). (DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 231, grifo do autor).

Como alternativa de (suposta) superação a esse modelo, surge no início do século XX, o modelo pautado pela *racionalidade prática*³¹, no qual a prática não é vista apenas como *lócus* da aplicação de um conhecimento científico e/ou pedagógico, “[...] mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113).

³¹ Segundo Diniz-Pereira (2002, posição 253) os estudos desenvolvidos pelo filósofo John Dewey são considerados a semente de muitos escritos sobre o modelo da racionalidade prática em educação.

Nesse modelo, o/a professor/a é visto/a como um profissional autônomo, isto, que determina suas próprias escolhas. Assim, ele/ela é incentivado/a a refletir “[...] sobre os problemas da prática e a orientar suas ações em função de justificativas pedagógicas” (SAUL e SAUL, 2016, p. 21). Os autores afirmam, ainda, que nesse modelo o

[...] o conhecimento não se reduz a um controle reprodutivista do manejo de alunos com vistas à obtenção de resultados esperados. São valorizados aspectos mais amplos do contexto escolar, como relações sociais e morais, distante ainda de uma intencionalidade transformadora (SAUL e SAUL, 2016, p. 21)

Em relação à formação docente, há, no mínimo, três modelos dentro da *racionalidade prática* destacados por Diniz-Pereira:

[...] o **modelo humanístico**, no qual os professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo (ZEICHNER, 1983; TATTO, 1999), o **modelo de ensino como ofício**, no qual o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata (TATTO, 1999), o **modelo orientado pela pesquisa**, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula (TABACHNICK e ZECHNER, 1991). (DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 297, grifo nosso).

Contudo, embora existam alguns princípios importantes e que contribuem para uma formação docente pautada pela pesquisa, o modelo da *racionalidade prática* também pode ser contestado, uma vez que a prática se apresenta, muitas vezes, de forma desarticulada com a teoria. Além disso, esse modelo, embora busque superar a *racionalidade técnica*, concebe a prática como uma “formação em serviço”, promovida por cursos aligeirados e, às vezes, sem intencionalidade. Em suma, “[...] a prática não pode ser reduzida ao controle técnico”, uma vez que “[...] o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem” (DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 265).

Ainda, de acordo com o autor, esse modelo também acarreta uma urgência em habilitar profissionais para atuarem em sala de aula. Dessa forma, compreendo que esse modelo atende às demandas do mercado, sobretudo no preparo dos profissionais da educação. Logo,

Em nome dessa urgência, a prática, que deve ocupar um espaço significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, pode ser compreendida erroneamente como formação em serviço. As horas trabalhadas em sala de aula, sem, necessariamente, um planejamento e uma intencionalidade formativa, podem, assim, ser contabilizadas nos novos cursos de licenciatura pelos profissionais já em exercício na escola. Como consequência, diminui significativamente a carga horária dos cursos de formação inicial de professores, o que, obviamente, não é desejável e representa um imenso retrocesso em termos da preparação desses profissionais (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 114).

O modelo que busca superar os pressupostos pautados pela *racionalidade técnica* e pela *racionalidade prática*, é o da *racionalidade crítica*. Segundo Diniz-Pereira, esse modelo incorpora, no mínimo, três outros modelos:

O **modelo sociorreconstrucionista**, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículo para a promoção de uma maior igualdade, humildade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade (LISTON e ZEICHNER, 1991), o **modelo emancipatório ou transgressivo** o qual concebe a educação como expressão de um ativismo político³² e imagina a sala de aula como um local de possibilidades, permitindo ao professor construir modos coletivos para ir além dos limites para transgredir (HOOKS, 1994); e o **modelo ecológico crítico**, no qual a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social (CARSON e SUMARA, 1997) (DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 364, grifo nosso).

Destaco a compreensão desses modelos, uma vez que se aproximam da pedagogia freireana, a qual fomenta a construção de práticas educativas que valorizam e incentivam a criação de possibilidades, a construção de aprendizagens coletivas e de processos emancipatórios. Além disso, Freire acreditava na educação como um dos caminhos para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa, solidária e menos desigual.

Ainda segundo Diniz-Pereira, no modelo da *racionalidade crítica*,

[...] a educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir – uma *atividade social* – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual – *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo e, finalmente, *problemática* – “seu propósito, a situação social que ela modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma” (CARR e KEMMIS, 1986, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 320, grifo do autor).

³² Contudo, vale ressaltar que o ativismo político segundo Freire deve ser compreendido com uma prática que envolve sempre ação e reflexão, não apenas um ou outro.

Em relação à construção de currículos, Diniz-Pereira afirma que nesse modelo, teoria e prática apresentam-se concomitantes e articuladas. Para isso, a prática docente “[...] deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação”. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que “[...] devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113).

Ademais, a palavra-chave desse modelo é “pesquisa”, que exige que professores e professoras tornem-se “figuras críticas”, criando oportunidades para “[...] aprender a partir de sua experiência e planejar sua própria aprendizagem” (CARR e KEMMIS, 1986, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 343). Nesse sentido, os/as docentes são vistos como questionadores/as, isto é, como aqueles/as que levantam um problema. Vale destacar que esse perfil questionador também aparece nos modelos de racionalidade *técnica e prática*, porém,

[...] tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa, e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 343).

Em relação à visão política, Diniz-Pereira cita os estudos de Paulo Freire, uma vez que o autor “[...] desenvolveu uma ideia política sobre tal concepção, por meio de seu método do diálogo de levantamento de problemas” (DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 353). Ainda, para Diniz-Pereira (2002, posição 353), a partir do modelo freireano

[...] uma comunidade de professores-pesquisadores, com estudantes como coinvestigadores, estabelece um processo democrático e centrado no aluno, por meio do qual o currículo é construído “de baixo para cima” ao invés de ser construído de “cima para baixo”.

Segundo Saul e Saul (2016, p. 22) nos modelos construídos a partir dessa racionalidade “[...] de forma geral, a práxis assume um papel fulcral no desvelamento da realidade”. Com base nisso, os professores e professoras desenvolvem práticas educativas baseadas uma perspectiva problematizadora, construindo conhecimentos com os alunos e alunas, “[...] a partir de suas necessidades, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção da justiça social” (SAUL e SAUL, 2016, p. 22).

Sendo assim, é a partir da *racionalidade crítica* que os educadores/as são instigados a ter um comprometimento com a transformação social. Logo, o modelo crítico de formação aproxima-se dos estudos desenvolvidos por Paulo Freire³³, estes baseados em diálogo e em criticidade. Para Freire, é a partir do diálogo crítico que professores/as e alunos/as refletem sobre a realidade na qual estão inseridos/as e, dessa forma, podem intervir na sociedade a fim de transformá-la. Dessa maneira, cabe aos educadores/as criarem condições para a construção de conhecimento coletivo, possibilitando práticas educativas que despertem a curiosidade, a reflexão e a conscientização dos sujeitos.

Em relação aos cursos de licenciaturas, pensar as racionalidades como lógicas gera uma série de proposições de formação, uma vez que envolvem diferentes visões de mundo e distintos interesses. Nesse sentido, cabe às universidades o comprometimento com projetos e currículos³⁴ que defendam uma formação justa, igualitária e humanizadora, não atendendo às demandas da educação bancária e aos projetos hegemônicos, tecnocratas, autoritários e desumanizadores.

Ademais, a formação docente humanizadora não pode ser compreendida apenas em um conjunto de disciplinas/atividades acadêmicas, mas em um projeto político pedagógico que perpassa as disciplinas e as ações dos professores e professoras. Para tanto, é necessário valorizar as realidades dos licenciandos e licenciandas, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico a partir de leituras, de debates e do compartilhamento de experiências (concretas).

Baseado em Paulo Freire, Scocuglia (2005, p. 87) disserta sobre a construção curricular na educação básica. Embora a universidade não seja seu foco, penso que há alguns princípios importantes em suas discussões

[...] a construção do currículo, alicerçada pelo conhecimento-consciência diálogo, facilitaria a prática e a reflexão sobre os conteúdos e as metodologias, abriria a possibilidade concreta para que os currículos educacionais ganhassem continuamente criticidade e qualidade, e contribuíssem (na própria ação constante “em serviço” de refazê-lo) para a reeducação do coletivo que faz a educação e a escola. As relações homem-mundo com as palavras, os conceitos e as metodologias constituiriam a base fundamental de um currículo humanizado e progressista no sentido de contribuir com as mudanças sociais e educacionais [...]

³³ Em diálogo com os estudos desenvolvidos por Dewey e Piaget.

³⁴ Compreendido aqui como política, teoria e a prática *do que fazer* na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora (SAUL, 2018, p. 129).

Ademais, para Freire, homens e mulheres são seres relacionais, que por estarem no mundo são capazes de conhecer, criar e interagir com ele. Sendo assim, os modelos de formação docente, a construção curricular e as ações dos professores e professoras devem ser influenciadas, sobretudo, no que diz respeito às experiências, aos interesses, às culturas, ao cotidiano e aos conhecimentos da comunidade escolar. Um currículo deve ser instrumento da ação dialógica, ou seja, deve ser construído com bases em práticas reflexivas daqueles que fazem parte do dia a dia da escola; “[...] torna-se crítico e reflexivo quanto mais pertencente aos principais protagonistas educacionais/escolares”. (SCOCUGLIA, 2005, p. 83).

Na próxima seção, apresento as contribuições de Paulo Freire para a formação docente, uma vez que o educador contribuiu com diversos princípios importantes.

3.1 PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: CONTRIBUIÇÕES ÀQUELES E ÀQUELAS QUE OUSAM APRENDER E/A ENSINAR

Nascido em Recife, em 1921, Paulo Freire é autor de mais de vinte livros e é considerado o patrono da educação brasileira. Durante sua vida, foi pedagogo, filósofo e educador. Por meio de seus escritos e do engajamento em movimentos sociais, lutou contra as desigualdades e pela busca da libertação dos oprimidos, a partir da educação popular.

Além disso, Paulo Freire denunciava práticas de desigualdades dentro dos espaços educativos, fomentando movimentos e alternativas libertadoras. O autor acreditava na educação como forma de libertação, isto é, como alternativa efetiva no combate aos regimes de dominação. Para o autor, o diálogo deve ser a base das práticas educativas, nas quais professores/as e alunos/as trabalham e aprendem em conjunto.

Durante a revisão de literatura, percebi que a maioria dos trabalhos encontrados utiliza a obra de Paulo Freire como referência para discussões relacionadas à formação continuada. Diante disso, resolvi reler alguns livros do autor a fim de identificar princípios importantes para a formação inicial, uma vez que acredito que professores e professoras precisam se solidarizar com as realidades e as vivências de cada sujeito, promovendo, assim, uma educação mais justa e

igualitária. Logo, é necessária e urgente uma formação inicial que possibilite aos licenciandos/as a construção de um caráter de agente transformador, bem como que se comprometa com a realidade e com a conscientização dos sujeitos e que assuma seu caráter político-pedagógico, estabelecendo uma relação dialética com os futuros professores e professoras.

Dessa forma, neste tópico, busco apresentar as contribuições de Paulo Freire para a formação inicial de professores e professoras. Para tanto, faço uma análise dos livros *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Tolerância*, *Professora sim, tia não* e *Medo e Ousadia*³⁵ com o intuito de evidenciar seus ensinamentos em relação aos compromissos e aos desafios da formação docente³⁶, sobretudo no que diz respeito às contribuições do autor para uma formação docente pautada pela criticidade, pelo comprometimento e pela rigorosidade.

Segundo Streck *et al.* (2014, p. 11) a obra de Freire

[...] não foi importante só no âmbito da educação popular e da alfabetização. A cada dia compreendemos melhor o que ele representa enquanto intelectual que propõe a superação do modelo de escola e de educação que se faz no Brasil e no mundo.

Ademais, a obra dele é marcada por inúmeras discussões a respeito das práticas e das vivências dentro de sala de aula. Contudo, há quem diga³⁷ que seus estudos não eram direcionados aos cursos de licenciatura, mas, sim, a professores e professoras no exercício de sua profissão (isto é, em formação permanente) ou a (futuros) pedagogas e pedagogos.

Em entrevista concedida à Revista Andes-SN, em abril 1990, publicada no livro *Pedagogia da Tolerância*, ao ser questionado sobre o tema da universidade, Paulo Freire respondeu:

De fato, explicitamente, não tenho falado muito da universidade, mas implicitamente sim. Isto não quer dizer que eu não me preocupe ou não goste da universidade, aliás, eu sou professor universitário. O problema da universidade brasileira é que ela tem sido, em todos esses anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade [...] a formação de professores precisa ser mais cuidada. É preciso que leiam Vigotsky, Snyders, entre outros. Mas

³⁵ Escolhi essas obras, pois as discussões propostas por Freire aproximam-se da temática central deste trabalho.

³⁶ Como a temática central deste trabalho é a formação inicial, propus-me a analisar e refletir a partir dos ensinamentos de Freire sob a perspectiva da relação entre aluno/a (nesse caso licenciando/a) e o/a professor/a (nesse caso professor/a de cursos de formação docente).

³⁷ Hipótese de pesquisa baseada nas avaliações recebidas em bancas de apresentações de trabalhos, das quais participei ao longo do primeiro ano de mestrado.

é importante que os textos sejam contextualizados. É importante ler o mundo [...] (FREIRE, 1990, p. 159)

Paulo Freire tinha uma relação direta com a Universidade já que exerceu o cargo de professor universitário no Brasil e até fora do país. Durante a sua vida, transitou entre salas de aula de diferentes espaços educativos. Logo, era possível fazer relações entre os diferentes contextos, o que ampliava as problematizações sobre a realidade da educação brasileira daquela época.

É importante destacar que Freire nunca reduziu, tampouco limitou, sua obra a um contexto educacional, pelo contrário. Embora não escrevesse diretamente para universidade, acreditava que seus estudos sobre a história da educação, política, ética, cotidiano escolar, emancipação e libertação dos sujeitos contemplavam professores e professoras em formação inicial, assim como em formação permanente.

Dessa forma, problematizar a educação universitária brasileira a partir da obra de Freire é pertinente e necessário, uma vez que o autor propõe uma educação voltada à racionalidade prática e crítica, na qual alunos e alunas, professores e professoras constroem conhecimentos a partir de suas necessidades, além disso a obra de Freire “[...] apresenta reflexões sobre a universidade inserida em seu projeto de transformação social” (PEREIRA, 2018, p.477).

De acordo com Paulo (2018, p.167) muitas universidades estão situadas sobre “[...] uma política sustentada pelo neoliberalismo, cujos ideais são a expansão econômica, política e ideológica da mercantilização da educação”. Dessa forma, segundo Freire, só é possível superar essa realidade a partir de uma pedagogia crítica. Na obra *Pedagogia da Indignação*, ao falar das tarefas da pedagogia crítica, o autor afirma que

[...] a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. (FREIRE, 2000, p. 43)

O educador preocupava-se com a formação inicial e reconhecia, também na academia, o engessamento dos currículos e uma formação voltada à racionalidade

técnica, isto é, focada no trabalho profissional. Para ele “[...] necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge: a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à ‘fereza’ da ética do mercado”. (FREIRE, 2019, p. 125).

Além disso, para o autor, na visão tecnicista “[...] o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo” (FREIRE, 2000, p. 95). Nesse caso, como já mencionado anteriormente, as identidades dos professores e professoras são reduzidas a meros transmissores de conhecimento. Assim, segundo Freire (2019, p.139) é

[...] preciso reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da História” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas.

Na obra *Medo e Ousadia*, escrita com Ira Shor, Freire evidenciou os problemas dos programas de formação tradicional, uma vez que não contribuem para uma educação libertadora³⁸. Em diálogo com Shor, Freire afirmou que

[...] os professores têm poucas oportunidades de ver salas de aula libertadoras. Os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação (FREIRE e SHOR, 1986, p. 27).

Nesse livro, publicado na década de 1980, os autores já indicavam que professores e professoras precisam desenvolver o pensamento crítico, a fim de serem comprometidos com a educação libertadora.

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a

³⁸ Nesse livro, Freire afirma que a educação libertadora é “[...] uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer”. (FREIRE e SHOR, 1986, p.46)

educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 28).

No livro *Pedagogia da Autonomia*, o autor ressalta que a questão da “[...] formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira o texto” (FREIRE, 2019, p. 45). Além disso, o Freire (2019, p.13) afirma que

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à epistemológica, e, de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Nesse livro, o autor evidencia a importância da discussão dos saberes, pois eles são fundamentais à prática educativa progressista. De acordo com ele são:

Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2019, p. 24)

Nesse sentido, o autor apresenta um conjunto de saberes que se opõe à lógica tradicional. Para o autor, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, isto é, propõe mudanças na sociedade. Logo, uma formação que visa a libertação dos sujeitos deve ter intencionalidade. De acordo com Freire (2019, p. 94)

[...] Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê.

Também, aprender e/a ensinar exige que o sujeito reconheça que a educação é ideológica, logo, não há neutralidade, tampouco omissão:

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por

exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas (FREIRE, 2019, p. 130)

Ademais, aprender e ensinar exige disponibilidade para o diálogo, que deve ser baseado em amor, em criticidade, em comprometimento e em esperança. Segundo Freire (2019, p. 133) “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Sendo assim, na formação docente a educação é libertadora quando estabelece uma relação dialógica entre professores/as e alunos/as, fomentando a compreensão crítica da realidade. Se não há diálogo, não há reflexão e, conseqüentemente, não há transformação dos sujeitos. Para Freire (2019, p. 140)

Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas.

Da mesma forma, na obra *Professora sim, tia não*, Freire propõe-nos um conjunto de qualidades indispensáveis aos professores e professoras progressistas. O autor alerta-nos que não se trata de regras ou juízos de valor, mas, sim, predicados necessários à prática. Segundo Freire (2009, p. 28)

[...] minha intenção não é escrever prescrições que devam ser rigorosamente seguidas, o que significaria uma chocante contradição com tudo o de que falei até agora. Pelo contrário, o que me interessa aqui, de acordo com o espírito mesmo deste livro, é desafiar seus leitores e leitoras em torno de certos pontos ou aspectos, insistindo em que há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e, portanto, ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também.

Nesse livro, o educador aborda as complexidades da docência, sobretudo no que diz respeito ao comprometimento com a profissão, que deve ser exercida com amorosidade e paciência, e que exige coragem, posicionamento, tolerância, ousadia e humildade. Vale destacar que esses princípios podem e devem ser desenvolvidos na formação inicial. Todavia, é necessário que sejam promovidas práticas que articulem teoria e realidade escolar. Da mesma forma, na perspectiva da formação

permanente, é imprescindível que os professores e professoras continuem refletindo sobre a prática. De acordo com o autor

[...] 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 e não como instrumento de mera recriminação da professora. (FREIRE, 2009, p. 14).

Para Freire, a profissão docente deve ser assumida com responsabilidade e, para isso, os sujeitos precisam estar preparados para os desafios do cotidiano escolar³⁹. O autor também ressalta que a profissão exige um “amor armado”, isto é

[...] um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós. Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar (FREIRE, 2009, p.57)

Além disso, nas cartas o autor reflete sobre o compromisso dialógico que os docentes precisam assumir durante a formação. Em tempos em que o neoliberalismo faz com que sejamos cada vez mais competitivos e individualistas, Freire (2009, p.56) alerta-nos sobre a importância do diálogo com o outro e sobre a humildade:

Como ouvir o outro? Como dialogar se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou me comove. Se, humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar. A humildade me ajuda a jamais deixar-me prender no circuito de minha verdade. Um dos auxiliares fundamentais da humildade é o bom senso que nos adverte estarmos próximos, com certas atitudes, de ir mais além do limite a partir do qual nos perdemos.

Nesse sentido, a partir da análise de alguns livros de Freire, é possível afirmar que o autor preocupava-se com a formação inicial de professores e professoras, e, ao longo de seus livros, buscou problematizar questões importantes ao processo de formação docente.

³⁹ Nesse sentido, é natural que a iniciação à docência seja marcada pelo medo e insegurança. Contudo, esses sentimentos não podem paralisar os docentes, pelo contrário, os sujeitos devem aprender a identificar as dificuldades, a fim de superá-las.

No próximo capítulo, apresento a história dos cursos de licenciatura no Brasil e da instituição investigada.

4 CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E INSTITUCIONAL

[...] preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras [...] (FREIRE, 2019, p. 139).

Neste capítulo apresento, de forma breve, a história dos cursos de licenciatura no Brasil, a história da fundação da universidade pesquisada e a entrevista realizada com a Professora Pioneira nos cursos de formação docente.

Como já mencionado anteriormente, os cursos de licenciatura no Brasil têm início em 1930. Segundo Santos e Mororó (2019, p. 3),

Embora a ideia de formar professores na Educação Superior já fizesse parte dos ideais republicanos desde a proclamação da república no final do século XIX, só a partir do contexto político e econômico dos anos 1930, com a Reforma Francisco Campos que, ao estabelecer a organização das universidades, surgiram, do ponto de vista legal, as primeiras medidas legalísticas que alteram as condições de formação de professores.

Dessa forma, é nos anos de 1930 que surge a preocupação com a formação de docentes para atuação no ensino secundário, e “[...] a formação desse tipo de professor/a inicia-se com a criação de universidades” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 37).

Em 1934, foi criado o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, que possibilitou a primeira experiência brasileira de formação universitária de professores e professoras no Brasil. De acordo com Scheibe (2008, p. 47) “[...] cabia ao Instituto a formação técnica dos professores, cuja qualificação teórica específica competia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”. Contudo, essa iniciativa foi extinta em 1938, por intervenção Federal e pela manifestação conspiratória da Igreja Católica⁴⁰.

Nesse período, diante da demanda por profissionais que pudessem atuar no ensino secundário, o governo buscou elaborar e articular uma série de medidas que

⁴⁰ Outra iniciativa de criar uma escola específica de nível superior para formar professores, por Anísio Teixeira, em 1935, na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, igualmente teve curta duração e foi extinta em 1939, quando da criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil com a finalidade de tornar-se o modelo nacional para formar bacharéis e professores para os cursos ginásiais e secundários (SCHEIBE, 2008, p. 48)

seriam, então, adotadas pelos institutos e pelas universidades. Segundo Favero (2006, *apud* SANTOS e MORORÓ, 2019, p. 4)

[...] o governo buscou elaborar o seu projeto universitário articulando medidas que se estenderam desde a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-Lei nº 19.850/31), a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-Lei nº 19.851/31) e à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-Lei nº 19.852/31). Diante das medidas adotadas, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras iria imprimir às universidades outra configuração de instituição universitária, pois, do ponto de vista discursivo, a faculdade assumiria um caráter de unidade integradora dos diferentes institutos um espaço que viria a se afirmar como um centro de criação do saber e de produção do conhecimento.

A partir disso, a formação docente passa por diversas transformações. Dessa forma,

[...] a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário [...] (GATTI e BARRETO, 2009, p. 37).

Assim, a partir da fórmula 3 + 1, as universidades passaram então a acrescentar um ano de disciplinas de natureza pedagógica aos cursos de bacharelado, a fim de que os sujeitos pudessem obter o título de licenciado/a e, assim, terem habilitação para atuar no ensino secundário⁴¹. Logo,

A formação de professores em nível superior estava diretamente vinculada aos cursos de bacharelado das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Isto é, o aluno não ingressava em um curso para fazer licenciatura. Sua finalidade era ser um bacharel, uma vez que ao final dos três anos de curso esse aluno obtinha o diploma de bacharelado. Aqueles que pretendiam postergar os estudos ou tinham vocação para o magistério, viam a possibilidade de licenciar-se, mediante as disciplinas da área pedagógica, por um período de um ano. Ou seja, a decisão de se tornar professor poderia ser tomada *a posteriori* (SANTOS e MORORÓ, 2019, p.5).

Portanto, o título de licenciado e licenciada não era obtido em um curso específico, mas correspondia à uma “contemplanção pedagógica”⁴² aos cursos de bacharelado, composta por matérias pedagógicas, tais como: psicologia da

⁴¹ Que hoje denomina-se como ensino fundamental e médio.

⁴² Vale destacar que conforme afirmam os estudiosos aqui referenciados, essa secundarização da área pedagógica favoreceu e privilegiou o bacharelado. Por conseguinte, a política de reestruturação das universidades não trouxe nada de significativo para as licenciaturas. O que houve foi um deslocamento de privilégios. O poder que ora se centrava nas cátedras, passa ao domínio da pesquisa, da pós-graduação e do bacharelado. O ensino, a graduação e as licenciaturas ficam na condição de dominadas (SANTOS e MORORÓ, 2019, p. 8).

educação, didática, elementos de administração escolar e prática de ensino (o estágio supervisionado).

A partir da criação da Faculdade Nacional de Filosofia⁴³, vinculada à Universidade do Brasil, que tinha como objetivo formar professores e professoras para os cursos de ginásio e secundário, houve um crescimento “[...] desordenado das Faculdades de Filosofia, aumento puxado pelos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, dada as distorções assumidas pela expansão do ensino superior” (SANTOS e MORORÓ, 2019, p. 5). Contudo, “[...] os cursos ditos científicos oferecidos nessas faculdades não passavam de meros cursos acadêmicos hipertrofiados de atividades didáticas teóricas” (SANTOS e MORORÓ, 2019, p. 5).

Ademais, segundo Scheibe (2008, p. 47)

O modelo que então passou a vigorar como padrão para a formação de professores sob a tutela do poder central compreendia cinco seções: filosofia, ciências, letras, pedagogia e didática. Conforme o seu regimento interno, tinha como atribuições: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; e c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituíssem objeto de seu ensino.

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 fomentou alterações no funcionamento dos cursos de licenciatura. Porém, a lei não apresentou mudanças significativas à área; logo, a criação de faculdades e centros de educação, “[...] instituindo a educação como área de conhecimento e como parte das unidades universitárias, foi determinada apenas pela Lei nº 5.540, de 1968, denominada de lei da Reforma Universitária” (SCHEIBE 2008, p. 48). De acordo com Santos e Mororó (2019, p. 6) é somente a partir de 1968 que “[...] ações do governo vão ser direcionadas no sentido de promover mudanças mais profundas no interior da sociedade, na economia e, de modo particular, na educação”.

Sendo assim, a Reforma Universitária apresenta-se como um marco regulatório na formação docente, uma vez que, a partir dela, foi inaugurado “[...] um novo campo de estudos nos espaços das faculdades/centros de educação das

⁴³ A Faculdade foi fundada em abril de 1939, no Rio de Janeiro, pelo presidente Getúlio Vargas, através do decreto de Lei nº1.1190. Após o Golpe, o governo militar, a faculdade foi extinta, e unificada com outras universidades.

universidades” (SANTOS e MORORÓ, 2019, p. 6). Nesse sentido, as licenciaturas ganham uma outra configuração.

Em agosto de 1971⁴⁴, o governo brasileiro decretou a Lei nº5.692, que

[...] instituiu que as licenciaturas fossem oferecidas através de habilitações específicas para o ensino de segundo grau e por meio de habilitações por área de conhecimento, para o ensino de primeiro grau (de 5ª a 8ª séries). A licenciatura-habilitação por área contemplou a ideia de formar o professor polivalente, destinado às séries finais do então primeiro grau, hoje ensino fundamental, em curso de curta duração. Foram propostas 5 áreas para esta formação: comunicação e expressão, educação artística, educação física, estudos sociais e ciências (SCHEIBE, 2008, p. 48)

A Lei previu, ainda, a formação de professores e professoras em nível superior, divididos em cursos de licenciatura *curta*⁴⁵ com três anos de duração, ou *plena* com quatro anos de duração.

Cabe ressaltar, também, que com o advento dessa Lei, e com as mudanças significativas após a Reforma de 1968, as universidades “[...] se tornam encarregadas de oferecer a formação pedagógica nos cursos de licenciatura e de Pedagogia, além da atualização profissional para administradores, inspetores, orientadores e professores” (SANTOS e MORORÓ, 2019, p. 7). Ademais, as transformações e a Reforma abriram espaço para atuação no ensino privado, isto é, na rede particular de ensino, além disso, “[...] abriu espaço para que essas instituições criassem cursos superiores nas áreas de formação de professores” (SANTOS e MORORÓ, 2019, p. 7). Dessa forma,

[...] a política privatista do ensino superior assumiu a função de adequar a formação à expansão acumulativa capitalista diante da necessidade de formação de trabalhadores e a transformação da educação superior em mercadoria” (MILTON, 2014 *apud* SANTOS e MORORÓ, 2019, p. 7).

Ainda nesse período, consolidava-se uma separação entre a licenciatura e o bacharelado. Logo, a partir da Lei nº5692/71, as licenciaturas começaram a ser oferecidas através de áreas específicas, divididas em cinco grandes áreas de formação: comunicação e expressão, educação física, educação artística, estudos sociais e ciências. Contudo, segundo Scheibe (2008, p. 48) “[...] apenas foram

⁴⁴ Vale destacar que ainda nos anos 1970, haviam diversas discussões em torno do curso de Pedagogia, que embora fosse caracterizado como uma licenciatura, era considerado como um curso de formação de “especialistas em educação”. Essa discussão fomentou um movimento importante na tentativa de unificar a formação de profissionais da educação, exigindo uma base comum de formação para todas as áreas.

⁴⁵ A licenciatura curta foi extinta depois da LDB de 1996.

efetivamente implantadas as licenciaturas polivalentes nas áreas de educação artística, ciências e estudos sociais.”

Em 1982, muitas outras mudanças aconteceram. Com a aprovação da Lei nº 7044/82, instaura-se os chamados cursos de licenciatura curta em nível superior. Ressalta-se que essas mudanças no campo da formação de professores e professoras resultaram em movimentos em prol da reforma das licenciaturas, sobretudo no que diz respeito à revisão de carga horária, aos conteúdos curriculares, às questões pedagógicas, metodológicas, entre outras⁴⁶.

A partir disso, ao longo dos anos, as universidades brasileiras começaram a ofertar cursos com habilitação específica, tais como: Biologia, Educação Física, Matemática, Química, Geografia, Artes Visuais, Ciências Sociais, Filosofia, História, Física, e Letras - Português (com habilitação em literatura e em diversas línguas estrangeiras). Ademais, os currículos dos cursos de licenciatura começaram a contemplar disciplinas com conteúdos relacionados aos aspectos antropológicos e sociológicos da Educação, à cultura brasileira, à didática de ensino, à Educação ambiental, à Educação especial, à filosofia da Educação, à ética, à história da Educação no Brasil, às políticas públicas educacionais brasileiras, à gestão educacional, etc.

No início dos anos 2000, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e professoras. A partir delas, pode-se observar, no que se refere à formação inicial, uma preocupação quanto ao desenvolvimento de competências, tanto profissionais, como pessoais. A Resolução CNE/CP N°2 de 20 de dezembro de 2019, que define as 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), em seu capítulo 3º, apresenta algumas diretrizes relacionadas à organização curricular dos cursos superiores de formação docente, dentre elas:

II- Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, **valores** e **atitudes**, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos

⁴⁶ Inclusive, a ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, desde 1990 luta em favor da definição de uma política nacional de formação docente.

conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrados (BRASIL, 2019, p.4, grifo nosso)

Além disso, na Resolução CNE/CP N°2 de 20 de dezembro de 2019, podemos encontrar indicações para uma formação docente que contemple o desenvolvimento de competências essenciais, divididas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Nesse modelo de formação, com orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Formação), a formação inicial em nível superior deve garantir, aos estudantes, aprendizagens em seus aspectos intelectuais, físicos, culturais, sociais e emocionais de sua formação, “[...] tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (BRASIL, 2019, p. 2).

Ainda, segundo a Resolução CNE/CP N°2 de 20 de dezembro de 2019, uma das competências docentes que deve ser desenvolvida na formação inicial é

[...] valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2019, p. 14)

Outro ponto que merece destaque na Resolução, que é contemplado pelos estudos de Gatti e Saviani, diz respeito aos desafios da superação da dicotomia entre teoria e prática, problema presente nos currículos de algumas universidades. Para a autora e o autor, a formação didática existe, mas ainda é bastante precária. O tradicional esquema de formação, o qual representava “[...] forte desintegração entre as áreas do conteúdo específico e pedagógico persiste até os dias atuais” (SCHEIBE, 2008, p. 48).

Na Resolução, no Capítulo II, no Art. 6º, podemos ver indicações para a superação desse problema, uma vez que um dos fundamentos indicam que deve haver

[...] a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2019, p. 3)

Nesse contexto de discussão, pautado pela distância entre teoria e prática, Paulo Freire fomentou diversas reflexões acerca do processo de (trans)formação de

professores e professoras, tanto na perspectiva da formação permanente. O educador buscou apresentar alternativas para o exercício da práxis, para o diálogo, para a construção de conhecimento coletivo e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Para o autor, são necessários espaços comprometidos com a *ética universal do ser humano*, e que superem os modelos tradicionais de formação. Em relação a isso, na Resolução, um dos fundamentos da formação docente é

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019, p. 3).

Sendo assim, concluo que é fundamental investir em uma formação docente na qual o professor ou professora “[...] tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática”. Ainda, é fundamental criar, nos cursos de licenciatura, “[...] uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 117). Na Resolução, consta que uma das competências que deve ser desenvolvida pelos docentes é

Exercitar a **empatia**, o **diálogo**, a resolução de conflitos e a **cooperação**, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e **valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza**, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Nessa perspectiva, corroborando com isso, Gadotti (2011, p. 43) afirma que

[...] a nova formação do professor deve estar centrada na escola, sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola e do próprio professor.

Nesse tópico, busquei apresentar um pouco da história dos cursos de licenciatura no país, dando prioridade para questões relacionadas à construção de currículos. Ressalto que essa temática é amplamente discutida por autores e

autoras brasileiros sob distintas percepções e posicionamentos. No próximo tópico, abordo questões relacionadas à instituição investigada.

4.1 CURSOS DE LICENCIATURA NA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA

Neste tópico busco apresentar um pouco da história da fundação da instituição investigada, sobretudo em relação aos princípios que orientaram a construção curricular. Os tópicos anteriores foram importantes na medida em que me possibilitaram entender esse processo de construção, bem como o momento histórico no qual a Universidade fora criada.

Fundada em 1969, a universidade pesquisada fora idealizada por padres jesuítas, comprometidos com um projeto que elegeu a educação como um dos pilares para a evangelização dos sujeitos. O projeto inicial⁴⁷ fora inspirado nos modelos das universidades inglesas e alemãs, tais como Oxford e Cambridge. É “[...] evidente que não propuseram um transplante puro e simples desses paradigmas. O importante foi a filosofia que presidia essas universidades como pano de fundo.” (RAMBO, 2009, p. 9).

Inicialmente, o projeto arquitetônico foi pensado a partir da comunicação entre as escolas básicas: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia, Humanidades, Artes e Ciências Sociais, Administração e Ciência, e Ciências da Saúde e Tecnologia. Para os políticos da época, esse espaço seria “A Casa de Sabedoria”, no qual, a partir da produção de conhecimento coletivo e aplicado, teríamos sujeitos à disposição do povo, comprometidos em contribuir na solução das demandas da região do Vale do Sinos.

Os pilares da universidade investigada são: ensino, pesquisa e extensão. A partir dessas três atividades-fim, a universidade

[...] não rejeita nenhum campo do conhecimento, mas, sobretudo, busca integrar todos os conhecimentos numa perspectiva atualizada, englobando o desenvolvimento e os avanços das ciências, propiciando uma visão criativa e holística, na qual o homem é a referência fundamental. Serve-se com entusiasmo de qualquer tipo de tecnologia que a auxilie a ser mais eficiente e competente. Tudo, porém, norteado por uma postura epistemológica e pedagógica, posta a serviço do cultivo de valores humanos e sólidas referências éticas (RAMBO, 2009, p. 107).

⁴⁷ O projeto teve inspiração nas contribuições filosóficas de: Kant, Fichte, Schleiermacher e Hegel.

Para melhor compreender a história dos cursos de licenciatura da universidade, resolvemos (eu e os meus orientadores) realizar uma entrevista com uma professora, do curso de Pedagogia, que há mais de 50 anos acompanha atividades relacionadas aos cursos de licenciatura da instituição investigada. A docente acompanhou o sonho iniciado pelos padres jesuítas, a criação e a instalação da universidade. Além disso, ela foi Presidente de Departamento, Coordenadora de Curso, Coordenadora do Núcleo de Formação de Professores, Coordenadora dos Estágios das Licenciaturas, Integrante da Comissão de Currículo, Integrante da Divisão de Integração Universidade e Sistema de Ensino, da PROCEX, Integrante do Núcleo de Formação Docente, Integrante do NEABI, Integrante do grupo pedagógico do PIEA (Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica) dos alunos do ProUni (Programa Universidade para Todos) e a Coordenação do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), função que exerce até o momento.

Devido à pandemia e à impossibilidade de uma conversa presencial, optei por realizar a entrevista de forma *online*, encaminhando-lhe um formulário⁴⁸, via e-mail, com perguntas relacionadas à sua trajetória docente, aos currículos dos cursos de licenciatura, à formação humanizadora e aos referências de Paulo Freire na formação de professores e professoras.

Como um dos princípios desta pesquisa era o diálogo, construí o formulário de forma que a professora pudesse complementar, sugerir ou alterar as perguntas, caso achasse necessário. Ressalto que a entrevista com ela foi de extrema importância para esta pesquisa e para a minha vida profissional. Desde o nosso primeiro contato, ela foi muito atenciosa comigo e com a temática central deste estudo.

Após o recebimento e de um contato inicial no qual eu expliquei meus objetivos, ela concordou em responder às perguntas e não sugeriu alterações no formulário. A única observação foi que ela optou por escrever suas respostas em um arquivo no *word*, e não no formulário *online* criado no *Google Docs*.

Em relação ao conteúdo do formulário, utilizei termos como “na sua opinião”, “fale um pouco”, “você acha”, para facilitar a entrevista, isto é, para parecer uma conversa, deixando a entrevistada mais confortável possível. Da mesma forma,

⁴⁸ Elaborado no *Google Docs*.

deixei um espaço para que ela fizesse sugestões, fizesse críticas e comentários sobre a temática central da dissertação.

O formulário, dividido em duas seções, foi encaminhado a ela no mês de junho, e tinha as seguintes perguntas:

- 1) Fale um pouco sobre seu trabalho e de sua relação com a Universidade.
- 2) Fale um pouco sobre a sua relação com os Cursos de Licenciatura da instituição investigada. Você acompanhou a construção de currículos? Se sim, em que medida acompanhou a elaboração das ementas das atividades acadêmicas dos Eixos Pedagógico e de Humanismo Social Cristão?
- 3) Na sua opinião, qual o papel das atividades acadêmicas compartilhadas entre os Cursos de Licenciatura na formação de futuros professores e professoras?
- 4) Em seu trabalho (como professora e coordenadora) o que considera mais importante para a formação de docentes?
- 5) Atualmente, quais autores e obras brasileiras são indispensáveis para os cursos de formação docente da Universidade?

Seção II: sobre o pensamento de Paulo Freire

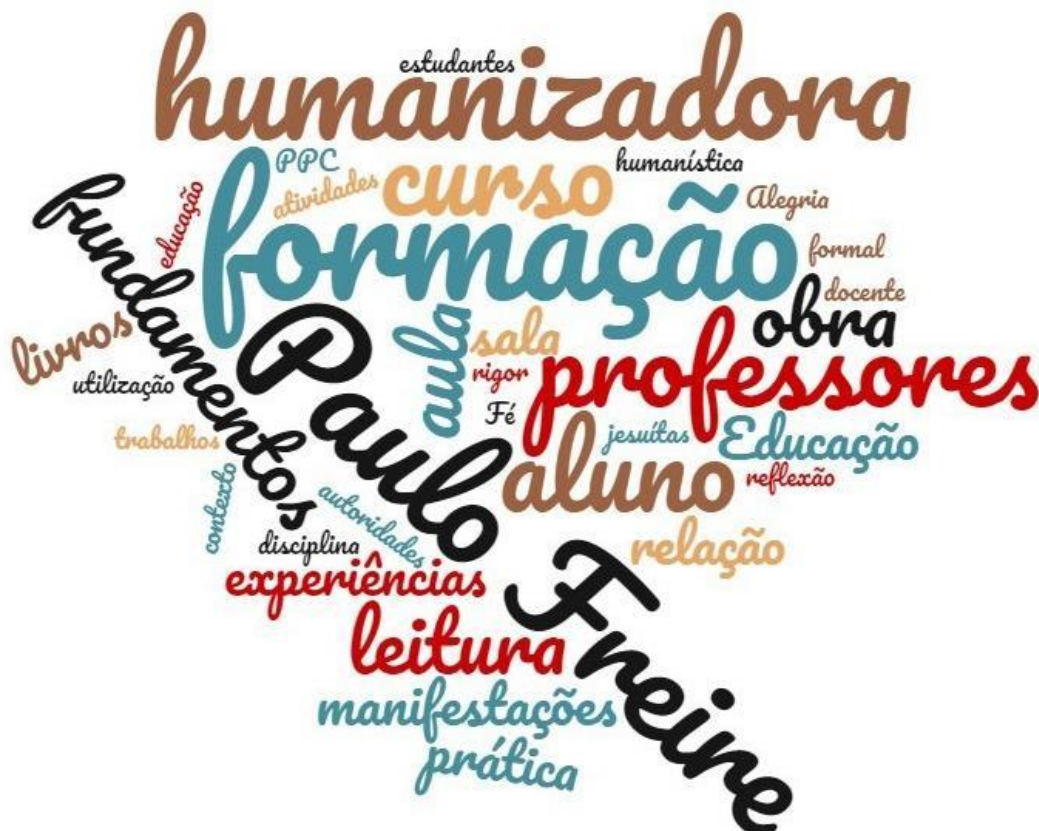
- 6) Diante do atual contexto político, há algum tipo de “resistência” para o uso da obra de Paulo Freire em sala de aula? Como você percebe (ou não) esse processo?
- 7) Você acha que há uma relação entre a formação humanista jesuíta e a formação humanizadora de Paulo Freire? Comente:
- 8) De que forma a obra de Paulo Freire pode (ou não) contribuir para a formação humanizadora dos licenciandos/as da universidade?

Como os dados da professora não podem ser divulgados, eu e ela conversamos e optamos por utilizar “Professora Pioneira” nas citações, uma vez que o termo “pioneiro” remete à ideia de um sujeito que descobre e anuncia regiões desconhecidas.

A entrevista foi realizada no mês de junho de 2020 e as respostas dadas às perguntas estão descritas no próximo tópico.

4.1.1 Experiências e vivências na instituição investigada: ensinamentos àqueles e àquelas que devem aprender a aprender

Figura 2- Palavras e conceitos mais citados durante a entrevista



Fonte: Elaborado pela autora.

A imagem acima foi elaborada⁴⁹ com o intuito de quantificar e sistematizar as expressões mais citadas na entrevista. Os tamanhos de cada palavra variam de acordo com as incidências.

Nesse caso, a partir de filtros, identifiquei e sistematizei as palavras mais citadas na entrevista com a Professora Pioneira. Achei interessante começar esta seção com a nuvem de palavras, para melhor visualizarmos os conceitos indicados por ela. As palavras maiores, embora com cores diferentes, foram citadas mais de três vezes.

A entrevista com a Professora Pioneira, realizada em junho de 2020, foi de extrema importância para esta pesquisa. Seu relato contribuiu, de forma significativa,

⁴⁹ Criada no site <https://www.wordclouds.com/>.

para que eu repensasse algumas hipóteses de pesquisa, bem como os capítulos desta dissertação.

É importante destacar que nós trocamos muitos e-mails antes da entrevista. Ela, gentilmente, indicou-me leituras sobre a história da universidade, sobretudo sobre a temática central deste estudo: a formação humanizadora.

Conforme mencionado anteriormente, a Professora Pioneira tem uma longa trajetória no eixo de formação docente da instituição investigada, desempenhando diversas funções ao longo dos anos. A partir da entrevista, foi possível resgatar a história dos cursos de licenciatura da universidade. Segundo ela

“Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 4.024/61, os cursos de Licenciatura tiveram novas diretrizes. Os cursos foram reformulados e seus currículos modificados com a inclusão do estágio supervisionado. Na FAFI⁵⁰, o estágio não era considerado disciplina, e, por isto, não tinha matrícula. Era atividade obrigatória para os matriculados em Didática Geral, que reunia alunos de todos os Cursos de Licenciatura da Faculdade. Muitos estudantes já exerciam o magistério nos Cursos Ginásial, Clássico, Científico ou Escola Normal. A Pedagogia formava professores para lecionar disciplinas pedagógicas do Curso Normal.” (Professora Pioneira).

Ela, assim como os autores e autoras estudados nesta dissertação, acredita que a formação de professores e professoras no Brasil é bastante desafiadora. Assim como Gatti e Barreto (2009, p. 12), que afirmam que “[...] a formação docente é composta por vários fatores que interagem na composição dos desafios à formação [...]”, de acordo com a Professora Pioneira

“Diplomar professores foi e continua sendo um grande desafio. O magistério é uma profissão não reconhecida oficialmente e, pela sua natureza e especificidades, demanda na formação inicial e continuada deste profissional. A colação de grau, na licenciatura, marca o fim do processo inicial da formação do professor e requer a continuidade desta formação, no exercício da docência.” (Professora Pioneira).

Nesse sentido, em *Professora Sim, tia não*, Freire aborda os dilemas do magistério, sobretudo no que diz respeito às complexidades da sala de aula. Daí a necessidade de uma formação permanente, comprometida com os desafios da docência, uma vez que a prática educativa é algo muito sério e tem papel fundamental na transformação da sociedade (FREIRE, 2009); e somos todos

⁵⁰ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo Rei.

sujeitos inacabados, envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral e afetivo (TROMBETTA e TROMBETTA, 2018).

[...] o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1979, p. 27).

Ademais, para o autor, há uma série de princípios indispensáveis ao melhor desempenho de professores e professoras progressistas: humildade, amorosidade, tolerância, decisão, paciência, entre outras. Para isso, é necessária uma formação comprometida com o coletivo, com o diálogo e com as lutas pelos direitos de todas e todos.

Ainda nesse sentido, em *Pedagogia da Autonomia*⁵¹, quando Freire apresenta os saberes necessários à prática docente, ele afirma que ensinar exige apreensão da realidade. Logo, diante dos desafios - sejam eles pedagógicos, éticos, políticos ou financeiros – é preciso assumir, com convicção, posturas e atitudes.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço para superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 2019, p. 70).

Em relação às atividades acadêmicas compartilhadas, foco deste estudo, a Professora Pioneira afirma que elas

“[...] objetivam o desenvolvimento de competências gerais que envolvem valores e princípios do modo de ser e fazer a universidade naquele contexto, e também é o momento dos alunos compartilharem espaço, estudos e debates com colegas de diferentes licenciaturas. Já as competências específicas, também integrantes do perfil, são de responsabilidade das disciplinas específicas, sem perder de vista a excelência da formação do aluno de licenciatura da universidade. As competências gerais e as específicas fazem parte de um todo articulado que deve chegar à sala de aula das licenciaturas, conforme a programação, o desenvolvimento e a avaliação das atividades de cada professor.” (Professora Pioneira).

⁵¹ Inclusive a Professora Pioneira indicou esse livro como obra indispensável para a formação docente na instituição investigada.

A partir disso, para a entrevistada, os docentes das instituições de ensino superior têm a responsabilidade de planejar situações de ensino, aprendizagem e avaliação, “[...] *que concorram para os alunos desenvolverem: sólida formação teórico metodológica, atitude investigativa, autonomia, conhecimentos da sua área específica de atuação*” (Professora Pioneira). Dessa forma, é importante que os cursos de licenciatura e as escolas caminhem juntos, desenvolvendo pesquisas, sobretudo na superação dos conflitos. O diálogo entre esses espaços de formação é fundamental.

Corroborando com isso, Gadotti (2011, p. 25) afirma que

A educação do futuro deverá se aproximar mais dos “aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos. Isso implica novos saberes, entre eles, saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisa, estabelecer estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades sócio-antropológicas, etc.

Para a entrevistada, “[...] *o aluno na licenciatura precisa aprender a aprender*” (Professora Pioneira). Da mesma forma, para Freire ensinar e aprender devem ser vistos, sempre, em conjunto: uma valiosa dupla que envolve ação e reflexão. “O ato de ensinar não pode estar separado ou dicotomizado do ato de aprender. Se isso acontece, corre-se o risco de ambos se tornarem mecânicos” (STRECK, 2001, p. 109).

Nessa relação, aprender não é depósito e recepção de conteúdos, mas um ato de troca, de diálogo, de crítica, de escuta, de possibilidades, de curiosidade e de pesquisa. Na pedagogia freireana, não há ensinar sem aprender:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado (FREIRE, 2019, p. 24)

Quando questionada sobre o que considera mais importante para a formação de docentes, a Professora Pioneira disse que

“As Instituições de Ensino Superior (IES) que formam professores para a Escola da Educação Básica precisam considerar princípios, objetivos e diretrizes claras e contextualizadas, além da legislação para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura. O Projeto Pedagógico do Curso precisa ser conhecido, analisado e consultado pelos professores do Colegiado deste Curso, com acompanhamento da Coordenação. É compromisso da IES disponibilizar oportunidades para a capacitação e atualização do seu corpo docente.” (Professora Pioneira, grifo nosso).

A entrevistada reforça a importância do trabalho coletivo e da formação permanente, discussões relevantes e abordadas ao longo desta dissertação. Corroborando com isso, Gadotti (2011, p. 31) ressalta que

[...] deve-se realçar a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho: “Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções.

Ademais, a entrevistada aponta para importância de uma formação pautada pela empatia, pelo diálogo e pela cooperação. Da mesma forma, Gadotti (2011, p. 43) atenta para que a formação docente desenvolva “[...] um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação”. O autor afirma que

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2011, p. 31).

Quanto aos autores indispensáveis para a formação docente, na opinião da Professora Pioneira estão: Florestan Fernandes, Gilberto Freire, Celso dos Santos Vasconcellos, Miguel Arroio, Maura Corsini Lopes, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, Jussara Hoffmann, Marcos Bagno e Paulo Freire. Ela citou ainda as obras: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* e *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, ambas de Paulo Freire; *Medo e Ousadia* de Paulo Freire e Ira Shor; e *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, de Paulo Freire e Donald Macedo.

Na segunda seção, sobre o pensamento de Paulo Freire, quando questionada sobre possíveis formas de resistência por parte de docentes e estudantes da instituição investigada, a Professora Pioneira disse que não percebe

“descontentamento com indicações dos livros de Freire para leitura, realização de seminários ou de outros trabalhos. Também não foram relatados nas reuniões de colegiado manifestações desta natureza”. Ela acredita que, neste momento,

“[...] na maioria das Instituições de Ensino Superior, se houver questionamentos ou “resistência” dos alunos em relação à obra de Freire, os professores terão argumentos para esclarecer e justificar a utilização destas referências, indicadas no planejamento da disciplina, em consonância com o PPC.” (Professora Pioneira).

Relembrando os tempos da ditadura e fazendo relações com o atual contexto, ela comentou

“No atual contexto político brasileiro, há manifestações de autoridades que me inquietam. Voltamos aos anos 60, 70? Na imprensa encontramos manifestações de autoridades e seguidores de correntes políticas, chamando Freire de comunista e questionando, inclusive, seu título de Patrono da Educação Brasileira. Algumas manifestações que li ou escutei, na minha avaliação, evidenciam desconhecimentos da obra de Freire, mas estes desconhecimentos não impedem a minha preocupação, inclusive com as questões atuais do Ministério da Educação.” (Professora Pioneira).

Quando questionada sobre as relações entre a formação humanística dos jesuítas e a formação humanizadora de Paulo Freire, ela comentou que pelas leituras, debates e experiências vivenciadas por ela ao longo dos anos, há, sim, diversos aspectos que têm relação nos fundamentos da formação humanística dos jesuítas com a formação humanizadora de Paulo Freire, dando destaque para:

- a) a consideração do contexto para fazer o Projetos Pedagógicos de Curso e definir planejamentos de atividades para os alunos e alunas;
- b) o rigor e o método para programar atividades, organizar as aulas, estudar e realizar as atividades do curso;
- c) a experiência, a reflexão e a ação como elementos fundamentais da prática educativa;
- d) a concepção de que ensinar não é transmitir conhecimento;
- e) a valorização dos estudantes como sujeitos de aprendizagem, que diante da noção de inacabamento, têm capacidade para refletir diante das situações cotidianas;

f) questões relacionadas aos princípios de afeto e de amorosidade, que devem estar presentes no ato de ensinar.

Ademais, quando conversamos sobre a forma como o pensamento de Paulo Freire pode (ou não) contribuir para a formação humanizadora dos/as licenciandos/as na instituição investigada, ela respondeu

“Entendo que a formação humanizadora dos licenciados/licenciadas não ocorre pela leitura de livros de um autor em uma disciplina do curso de formação de professores. A formação humanizadora é um processo que precisa ter seus princípios explicitados na fundamentação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), perpassar todas as disciplinas do currículo e chegar à sala de aula com clareza de objetivos, para que, as ações pedagógicas planejadas pelos professores estejam contextualizadas e coerentes com os fundamentos teórico-metodológicos deste curso. As aulas dos professores precisam ser fontes de humanização.” (Professora Pioneira).

Para tanto, é necessário que, nas experiências ao longo do semestre, os docentes considerem os alunos e alunas como sujeitos de aprendizagem. Além disso, para ela, devem conhecer a obra de Freire e de outros autores que pesquisam e publicam livros baseados nos princípios freireanos, e, a partir disso, terem compromissos com os objetivos das disciplinas. Para a Professora Pioneira, os docentes devem

*“Favorecer o debate, a reflexão, o diálogo, a escuta e exigir rigor na realização dos trabalhos acadêmicos. Oportunizar, também, trabalhos em grupos e, se possível, envolver experiências anteriores para serem analisadas considerando as leituras indicadas e valorizar as iniciativas dos alunos, quando pertinentes aos trabalhos em realização. Repito: a **prática docente precisa ser fonte humanizadora.**”* (Professora Pioneira, grifo nosso).

Dessa forma, compreendo que a partir do estudo e do comprometimento com a pedagogia de Paulo Freire, em diálogo com outros autores que também valorizam os princípios éticos das relações, da ação dialógica e da práxis, os docentes e os/as licenciandos/a terão a oportunidade de assumir compromissos com a luta pela humanização deles/as e de outros sujeitos. A pedagogia freireana compreende a vocação para *Ser mais*, cujo fundamento é a percepção de que somos seres inacabados, culturais, que aprendem, reinventam-se e, acima de tudo, libertam-se

uns com os outros. Daí a importância de uma formação pautada pela racionalidade crítica e problematizadora.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada (FREIRE, 1987, p. 42)

Logo, a formação docente não pode ser uma forma de desumanização, não pode estar a serviço de projetos tecnocratas, opressores, autoritários e desesperançosos.

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (FREIRE, 1987, p. 16).

Por fim, a Professora Pioneira fez o seguinte comentário:

*“Fiquei preocupada ao ler a resposta desta questão. O que respondi parece que planejar e desenvolver uma aula, com a intenção de contribuir para a formação humanizadora dos estudantes é só seguir um passo a passo...Não é! A aula precisa ser viva, ter **diálogo**, ter **reflexão**, ter **fundamentos**, ter **questionamentos**...”* (Professora Pioneira, grifo nosso).

A preocupação da Professora Pioneira é bastante significativa, uma vez que ressalta que a docência não é pautada por “receitas”, mas pela compreensão do nosso inacabamento, da necessidade de diálogo, de um olhar crítico sobre o mundo. Sendo assim, Paulo Freire apresenta-se como um referencial indispensável à formação docente, uma vez que defende uma prática educativa pautada pela ação dialógica, pela práxis e também pela pesquisa e pela curiosidade. No próximo capítulo, apresento a presença de seu pensamento nos cursos de licenciatura da instituição investigada.

5 A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la. (FREIRE, 2019, p. 19).

Neste capítulo analítico, apresento as entrevistas com o coordenador e as coordenadoras do eixo de formação docente da instituição investigada, bem como com os professores e as professoras das atividades acadêmicas compartilhadas entre os cursos de licenciatura da universidade. As respostas foram analisadas e estão articuladas com os referenciais teóricos apresentados ao longo desta dissertação.

As entrevistas, tanto com o coordenador e as coordenadoras e com os professores e professoras, tinham como objetivo identificar a presença ou a ausência da obra de Paulo Freire nos cursos de licenciatura da instituição. Além disso, buscaram compreender de que forma o pensamento de Paulo Freire contribui (ou não) para a formação humanizadora dos licenciandos e licenciandas da universidade pesquisada.

É importante ressaltar que todos/as envolvidos/as foram muito receptivos/as e se propuseram a responder ao formulário no prazo indicado por mim. Ao todo, foram realizadas entrevistas com: três coordenadores de eixos de formação e sete docentes de atividades acadêmicas compartilhadas, totalizando, assim, dez entrevistas.

Conforme dito no capítulo metodológico desta dissertação, a entrevista com o coordenador e as coordenadoras da formação docente da instituição investigada consistiu na segunda etapa desta pesquisa, e foi realizada entre os meses de junho e agosto de 2020, a partir da plataforma *Google Docs*. O formulário destinado a ele e a elas foi dividido em duas seções e englobou as seguintes perguntas:

- 1) Fale um pouco sobre o eixo e sobre as disciplinas compartilhadas. Qual é o papel que desempenham na formação de professoras e professores?
- 2) Quem formula as ementas das disciplinas? É um processo individual ou coletivo?
- 3) Para quem são formuladas (perfil esperado de alunos e alunas)?

4) Quais são os principais autores citados nas ementas? Quais são os critérios para a seleção?

5) Quais autores brasileiros são citados nas ementas? Quais são os critérios para seleção?

6) Há outros autores latino-americanos? Quais são os critérios para seleção?

7) Caso Paulo Freire seja um dos referenciais citados, em qual escopo de teorias ele se insere?

Seção 2: Sobre Paulo Freire

8) Diante do atual contexto político, há algum tipo de resistência para o uso da obra dele em sala de aula? Como você percebe (ou não) esse processo?

9) Como você percebe a presença do pensamento de Paulo Freire em um ensino remoto (diante da pandemia do COVID19)

10) Em seu trabalho (como coordenador/a docente), o que considera mais importante para a formação docente?

11) Você acha que há uma relação entre a formação humanista jesuíta e a formação humanizadora de Paulo Freire? Comente.

Já a entrevista destinada aos docentes das disciplinas compartilhadas contemplou a terceira etapa desta pesquisa. O formulário foi encaminhado, via e-mail, nos meses de julho e agosto de 2020, também pela plataforma *online* do *Google Docs*.

Aos professores e às professoras das atividades acadêmicas compartilhadas, fiz as seguintes perguntas⁵²:

1) Comente um pouco sobre a atividade acadêmica que você ministra.

2) Qual(is) temáticas são exploradas nesta atividade acadêmica?

3) Na sua opinião, qual o papel desta atividade acadêmica na formação docente?

4) Quais são os autores mais citados? Quais os critérios para a seleção desses autores?

⁵² Conforme expliquei no caminho metodológico, essas perguntas estão no campo da pesquisa histórico-estrutural dialética, uma vez que buscam esclarecer as possibilidades de transformação de um determinado fenômeno. (TRIVIÑOS, 1987)

- 5) Quais autores latino-americanos são trabalhados nesta atividade acadêmica? Quais são os critérios para a seleção desses autores?
- 6) Caso Paulo Freire seja um dos autores citados, em qual escopo de teorias ele se insere?
Seção 2: sobre a obra de Paulo Freire.
- 7) Comente um pouco sobre a sua relação (profissional, pessoal e/ou acadêmica) com a obra de Paulo Freire
- 8) Qual(is) obra(s) dele é(são) indicada(s) por você nesta atividade acadêmica?
- 9) Qual(is) temáticas são trabalhadas a partir da obra dele?
- 10) Diante do atual contexto político, há algum tipo de “resistência” para o uso da obra dele em sala de aula? Como você percebe (ou não) esse processo?
- 11) Na sua opinião, há ensinamentos de Freire que podem ser considerados relevantes ou indispensáveis à docência, hoje? (Se sim, quais?)
- 12) De que forma o pensamento de Paulo Freire pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, pesquisadores e comprometidos com a transformação social (formação humanizadora)?
- 13) Espaço destinado para questões, comentários e observações sobre a pesquisa e sobre esta entrevista.

Para organizar os dados das entrevistas realizadas com o coordenador e as coordenadoras, dividi as respostas nas seguintes categorias de análise:

- 1) Papel das atividades acadêmicas compartilhadas na formação docente;
- 2) Paulo Freire em diálogo com outros/as autores/as;
- 3) Resistência(s) frente ao atual contexto político;
- 4) A presença do pensamento de Paulo Freire no ensino remoto.

Já os dados das entrevistas realizadas com os docentes das atividades acadêmicas compartilhadas foram divididos nas seguintes categorias:

- 1) Paulo Freire em diálogo com outros/as autores/as;
- 2) Obras mais citadas;
- 3) Princípios indispensáveis à formação de professores e professoras;
- 4) Resistência(s) frente ao atual contexto político.

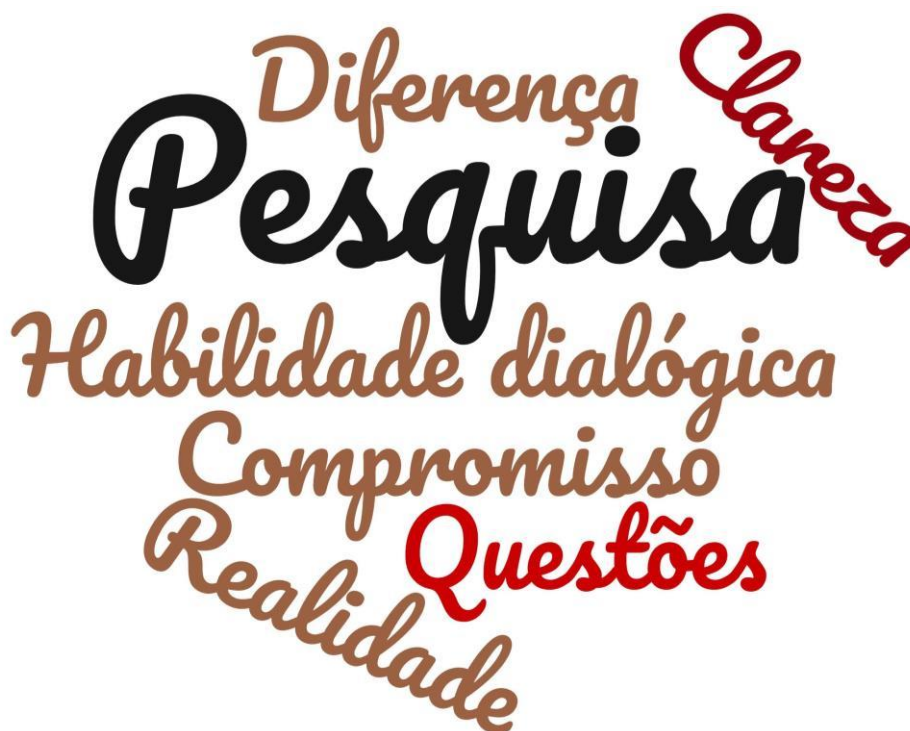
Essas categorias foram elaboradas a partir das perguntas e da análise das respostas dos entrevistados/as.

Assim, no item 5.1, apresento as respostas das entrevistas realizadas com o coordenador do Eixo Humanismo Cristão, com a coordenadora do Eixo Pedagógico e com a coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, e no item 5.2 apresento os dados das entrevistas realizadas com os docentes das atividades acadêmicas compartilhadas.

Para a apresentação e discussão dos dados, os nomes do entrevistado e das entrevistadas foram preservados, a fim de respeitar e garantir o cumprimento de determinações éticas que orientam as pesquisas desenvolvidas dentro da universidade pesquisada. Dessa forma, ele e elas foram identificados conforme suas respectivas funções de coordenação.

5.1 O QUE DIZEM O COORDENADOR E AS COORDENADORAS DOS EIXOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Figura 3 - Saberes importantes para a formação docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Início esta seção com a nuvem de palavras⁵³ elaborada a partir das respostas do coordenador e das coordenadoras sobre o que consideram mais importante para a formação docente⁵⁴. Muitos dos princípios apontados por ele e por elas estão presentes na obra de Paulo Freire, e são, como o autor afirma, indispensáveis à prática educativa. Inclusive, muitos desses saberes são abordados no livro *Pedagogia da Autonomia*, no qual Freire apresenta uma série de ensinamentos importantes e elementos constitutivos à docência.

De acordo com o coordenador do Eixo Humanismo Cristão, é importante ter “[...] *consistência conceitual (plural), clareza e qualidade expressiva, habilidade dialógica e senso de abertura à diferença*” (Coordenador do Eixo Humanismo Cristão). Da mesma forma, Freire afirma que ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história (FREIRE, 2019, p. 133)

Ademais, para Freire, é a partir de relações com os outros e outras e “[...] 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”. (FREIRE, 2019, p. 132).

Já para a coordenadora do Eixo Pedagógico, uma das questões mais importantes para a formação docente é

“[...] *fazer com que possamos compreender que ser/estar professor é uma profissão. Sendo uma profissão é preciso que estejamos organizados a seguir uma carreira e estejamos continuamente em formação. Além disso, a profissão exige do sujeito: **preparo, conhecimento, pesquisa, tempo, compromisso e dedicação***”. (Coordenadora do Eixo Pedagógico, grifo nosso).

Corroborando com isso, Freire afirma, em *Pedagogia da Autonomia*, que todo processo de ensino – aprendizagem exige pesquisa, isto é “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2019, p. 30). A pesquisa deve ser uma atividade permanente na vida dos professores e professoras; e no exercício da docência é necessário que os educadores e educadoras assumam a dimensão da

⁵³ Imagem criada no site <https://www.wordclouds.com/>. Os tamanhos das palavras variam de acordo com a incidência. As cores foram escolhidas conforme minhas preferências pessoais.

⁵⁴ Referente à pergunta: em seu trabalho como coordenador/a, o que considera mais importante para a formação docente?

pesquisa com os/as estudantes e, assim indaguem, busquem, problematizem e constatem conhecimentos. A partir disso, é possível intervir, comunicar, transformar ou anunciar conhecimentos novos ao mundo.

Além disso, Freire compreende que a docência exige compromisso. Na perspectiva freireana, educadores e educadoras necessitam ter comprometimento ético-político com a educação, pois esta deve, a partir da comunhão entre os sujeitos, ser um caminho para a mudança social, possibilitando a transformação da realidade, tornando-a mais bela, justa e igualitária.

Destaco que esse compromisso envolve outros princípios que a coordenadora do Eixo Pedagógico apontou, tais como: o tempo, o preparo, o conhecimento e a dedicação. Em relação à dedicação, a coordenadora do Núcleo Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, afirma que considera mais importante [...] *a dedicação sobre os saberes educacionais voltados para uma pedagogia que favorece o crescimento dos alunos e alunas da academia*” (Coordenadora do Núcleo Estudos Afro-brasileiros e Indígenas). Para tanto, ela atenta para a apresentação de “[...] *autores que contribuíram e contribuem para uma formação séria e voltada para a realidade brasileira em todos os contextos e áreas de pesquisas*” (Coordenadora do Núcleo Estudos Afro-brasileiros e Indígenas).

Nesse sentido, saliento o fato de que as respostas dele e delas a esta pergunta me possibilitam concluir, ancorada em Diniz-Pereira (2002), que há, nesse contexto, uma formação docente pensada a partir de um modelo crítico, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como promotores de mudanças sociais e possibilidades de (re)interpretação crítica da realidade.

No próximo tópico, apresento o papel que as atividades acadêmicas desempenham na formação de professores e professoras.

5.1.1 Papel das atividades acadêmicas compartilhadas na formação docente

As primeiras perguntas da entrevista abordavam questões relacionadas ao papel que as atividades acadêmicas compartilhadas entre os cursos de licenciatura desempenham na formação docente. Inicialmente, ele e elas falaram um pouco sobre seus eixos e sobre as atividades acadêmicas:

“Coordeno atividades de Formação Humanística de três eixos: Formação Antropológica, Formação Ética e Contexto Latino-Americano.

A proposta é de formação integral e transdisciplinar. Acreditamos que professores com uma formação humana integral, além de se tornarem sensíveis e eficientes em relação ao progresso social da sociedade em geral e de cada estudante, em particular, estarão preparados para responder às demandas atuais e se tornam atores fundamentais para o avanço de práticas pedagógicas dialógicas e para o uso adequado das tecnologias digitais” (Coordenador do Eixo Humanismo Cristão, grifo nosso).

*“Os currículos dos cursos de Licenciatura estão organizados em itinerário formativo, cujas competências são trabalhadas de forma transversal, ao levar-se em conta o desenvolvimento do perfil e da identidade do professor em formação. Nesse sentido, pode-se definir itinerário como um percurso acadêmico interligado por articuladores formativos, que visam à transversalidade de conhecimentos, habilidades e atitudes, na medida em que estão orientados por princípios comuns. Os articuladores são constituídos por Atividades Acadêmicas de Formação Integral, Formação Compartilhada e Formação Específica, incluindo horas de práticas curriculares, além do Estágio Supervisionado. No caso das Atividades Acadêmicas compartilhadas, aqui em questão, compõem a Formação Compartilhada e **contribuem para o exercício da docência, bem como para o desenvolvimento de uma postura investigativa no campo da Educação**”.* (Coordenadora do Eixo Pedagógico, grifo nosso)

*“O Eixo que sou responsável é Educação das Relações Étnico-raciais, Afrodescendentes e América Latina e Povos Indígenas. Foi por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas que também foi criado as Atividades Acadêmicas da Educação das relações Étnico-Raciais, Afrodescendente e América Latina e Povos Indígenas na Graduação. É uma temática que foi sendo operacionalizada através das atividades realizadas no Neabi. Na realidade os trabalhos e atividades do neabi, já foram iniciadas desde 1978 com um Projeto de Pesquisa do [suprimido] no qual passei a atuar como Assistente Social e acompanhando os bolsistas na época. Embora o Projeto fosse para pesquisar os locais de cultos religiosos, **nos possibilitou uma oportunidade de criar também um espaço para inclusão da população negra da região metropolitana de Porto Alegre**”.* (Coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, grifo nosso).

Em seguida, após falarem sobre suas experiências como coordenadores/as de eixos de formação docente, ele e elas falaram sobre o processo de construção das ementas.

Ao longo desta dissertação, a partir do estudo de algumas obras relacionadas à temática da formação docente e da análise de alguns princípios freireanos, apresentei a importância da ação dialógica e do trabalho coletivo entre educadores e educadoras, uma vez que podem proporcionar experiências reflexivas fundamentais

à formação docente. De acordo com o coordenador e as coordenadoras, as ementas são formuladas de forma coletiva, pelo conjunto de professores e professoras titulares de cada atividade. A coordenadora do Eixo Pedagógico destacou que, ao longo dos anos, foram realizadas três imersões com a participação de cinco docentes de cada curso de licenciatura, juntamente com seus respectivos coordenadores/as. Segundo ela:

*“[...] discutiu-se o itinerário formativo das Licenciaturas, mais especificamente as Atividades Acadêmicas de Formação Compartilhada. As proposições resultantes desses encontros foram estudadas pelo Comitê das Licenciaturas. **Em alguns casos, foram consultados pesquisadores da área, a fim de qualificar as propostas finais**”.* (Coordenadora do Eixo Pedagógico, grifo nosso).

Contudo, a coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas afirma que inicialmente seu Eixo não tinha participação direta na escrita das ementas, e a construção dos documentos ficava a cargo dos coordenadores/as dos cursos. Atualmente, o processo é coletivo e de responsabilidade do Eixo, o que, inclusive, facilitou na escolha de alguns referenciais:

*“Após ficarmos responsáveis pelo Eixo as Ementas ficaram sob nossa responsabilidade, o que contribuiu com a ampliação de nossas emancipações na Unidade de Graduação. Muitas vezes criar espaços operacionais cria possibilidade, mas quem depois dão continuidade são sempre os que estão acima e esquecem de quem criou as diversas possibilidades mais difíceis. Com este Eixo voltado para a resgatar a temática afrodescendente e Indígenas não é diferente. O que está mudando essas posturas profissionais de identidade e alienação, ou seja, **tanto os brancos quanto, negros e indígenas devem conhecer e reconhecer suas culturas e cada um obter as oportunidades de atuarem dentro deste processo para desalienar esse processo de reconhecimento, e respeito no cotidiano da Universidade. É muito importante que cada cultura possa reeducar seus sujeitos**”.* (Coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, grifo nosso).

Corroborando com isso, em *Pedagogia da Esperança*, Freire enfatiza que a multiculturalidade, fenômeno que implica a convivência de diferentes culturas, embora não seja um processo natural e espontâneo, é extremamente necessária e [...] implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns”. (FREIRE, 1997, p. 80). Não se trata de uma justaposição de culturas, mas de “[...] liberdade conquistada, no direito assegurado

de mover-se cada cultura no respeito uma a outra”. (FREIRE, 1997, p. 79). Ademais, em *Política e Educação*, Freire aponta a importância da tolerância

A tolerância significa apenas que os diferentes têm o direito de continuar diferentes e o direito de aprender de suas diferenças. Diferenças de natureza religiosa, cultural, sexual, político-ideológica, diferenças raciais, de classe. (FREIRE, 2001, p. 54).

Destaco que, atualmente, o termo multiculturalidade, utilizado por Freire, poderia ser substituído pelo termo interculturalidade. A autora Catherine Walsh, ao longo dos anos, vem desenvolvendo diversas pesquisas – muitas delas em diálogo com o pensamento freireano⁵⁵ - nas quais aborda a importância do sentido crítico, político, construtivo e transformador da interculturalidade. Para ela, em uma dimensão crítica, a interculturalidade apresenta-se como uma alternativa que vai além do contato entre as culturas, mas na interrelação e no respeito entre elas, em uma proposta que deve emergir de comunidades locais e depois ser discutida no meio acadêmico.

A interculturalidade só terá significância, impacto e valor quando for assumido de forma crítica como ação, projeto e processo que visa intervir na refundação das estruturas e ordenamentos da sociedade que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na matriz ainda presente da colonialidade do poder (WALSH, 2012, p. 62, tradução nossa)⁵⁶.

Dessa forma, assim como apontado pela coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, é importante que a formação docente apresente a diversidade cultural aos licenciandos e licenciandas. Inclusive, a Resolução CNE/CP N ° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as 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, no Capítulo II, artigo 6º, em seu inciso X, enuncia que um dos fundamentos da formação docente é “[...] a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. (BRASIL, 2019 p. 3). Ademais, no Capítulo 3,

⁵⁵ No livro *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, publicado em 2013, Walsh destaca o envolvimento e o compromisso de Freire com os movimentos de resistência das classes populares, na luta contra as injustiças e pela humanização de todos e todas.

⁵⁶ Tradução de [...] a interculturalidad en si, solo tendrá significación, impacto y valor cuando está asumida de manera crítica, como acción, proyecto y proceso que procura intervenir en la refundación de las estructuras y ordenamientos de la sociedad que racializan, inferiorizan y deshumanizan, es decir en la matriz aún presente de la colonialidad de poder”. (WALSH, 2012, p. 62).

referente à organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, no Artigo 7º, em seu inciso XIV, há indicação para

[...] adoção de uma perspectiva **intercultural** de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira. (BRASIL, 2019, p. 5, grifo nosso)

Em relação ao papel formativo das atividades acadêmicas compartilhadas, o coordenador e as coordenadoras afirmaram que a partir delas espera-se que os alunos e alunas desenvolvam:

*“[...] uma **visão plural** e construtiva dos processos de linguagem e de formação e que se comprometam com **práticas afirmativas e dignificantes**”.* (Coordenador do Eixo Humanismo Cristão, grifo nosso).

*“[...] o desejo de **aprender, pesquisador, leitor, esteja disposto a cooperar, responsável pela sua aprendizagem, crítico**.”* (Coordenadora do Eixo Pedagógico, grifo nosso).

*“[...] a **consciência de combater o racismo** em todas as áreas de conhecimento. Para os indígenas e negr@, se faz necessário possibilitar **espaços de participação cidadã**, e que **reconheça sua identidade** negra e que os indígenas possam **reconhecer suas histórias** culturais e de igual forma os brancos que ainda precisam conhecer a temática da branquitude e branquidade ou a política de embranqueamento em todos os meios sociais, tanto nas academias, quanto na sociedade”.* (Coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, grifo nosso).

Com base nisso, a partir de Freire, compreendo a importância de uma formação docente baseada em uma racionalidade crítica, em um modelo emancipatório, “[...] o qual concebe a educação como uma expressão de um ativismo político [...]” (DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 364), sobretudo no desenvolvimento de ações dialógicas, de ações coletivas e solidárias, da valorização de diferentes culturas, da reflexão crítica sobre a prática; ademais, do reconhecimento de que somos seres inacabados, predispostos a aprender, a mudar, a transformar e a reinventar a realidade.

Desse modo, percebo o desafio das universidades quanto à construção de currículos que promovam projetos, disciplinas e atividades acadêmicas que fomentem o desenvolvimento do pensamento crítico. Para tanto, é necessário o estudo de referenciais que contemplem os temas abordados pelo coordenador e

pelas coordenadoras. No próximo tópico, apresento Freire em diálogo com outros autores e autoras.

5.1.2 Paulo Freire em diálogo com outros/as autores/as

Em relação ao escopo de teorias no qual Freire insere-se⁵⁷, pergunta de número seis da entrevista, para o coordenador do Eixo Humanismo Cristão, Paulo Freire “[...] refere-se à *Pedagogia Emancipadora (Formação Antropológica)* e à *Pedagogia da Autonomia (Formação Ética)*” (Coordenador do Eixo Humanismo Cristão). Para a Coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, Paulo Freire cabe a qualquer modelo de formação, “[...] seja na *Graduação e Pós-Graduação. É um autor cabível em todos os escopos de educação na formação de qualquer ser humano*” (Coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas).

No que diz respeito aos critérios de seleção para a escolha de autores e autoras, o coordenador do Eixo Humanismo Cristão e a coordenadora do Eixo Pedagógico afirmam que os professores e professoras das atividades têm livre escolha de autores e autoras. Para a coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, a escolha dos autores e autoras [...] *é determinado pelo eixo com o objetivo de dar visibilidade aos autores e autoras afros que dão contribuições para a formação dos acadêmicos*”. (Coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas). Ela ainda afirma que

“[...] na realidade os autores são sempre brancos e de originalidade europeia. Mas no Eixo e nas Ementas buscamos apresentar e dar visibilidade aos autores e pensadores afrodescendentes e brasileiros que deram contribuições em pesquisas e produções acadêmicas no âmbito de conteúdos, e teorias metodológicas e práticas pedagógicas [...]” (Coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, grifo nosso).

Essa discussão sobre a influência europeia revela o que, ancorada nos estudos de Quijano (2005), compreendo como a colonialidade do saber/conhecimento, que apresenta uma dependência epistemológica, sobretudo na forma como conhecemos e descrevemos a história da América Latina. Essa dependência é marcada, sobretudo, pela herança colonial (europeia e norte-

⁵⁷ A coordenadora do Eixo Pedagógico não respondeu a essa pergunta.

americana) na construção do projeto educacional brasileiro. Isso influenciou não só a escolha das temáticas, como também a escolha dos referenciais teóricos, que conforme aponta a coordenadora, em alguns casos “[...] são sempre brancos de originalidade europeia” (Coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas).

Segundo Quijano (2005, p. 107) “[...] na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. Além disso,

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (...). Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 108).

A partir disso, em *Pedagogia da Esperança*, Freire reflete sobre a influência europeia e norte-americana em diversos nichos da vida e aponta para importância de assumirmos a herança colonial a fim de que, a partir de relações culturais (entre outros aspectos), possamos superá-la. Para tanto, é necessário, “[...] sem negar os elementos positivos da modernidade, assumir o movimento de construção endógeno e processual de outro mundo possível, desde os condenados da terra.” (ADAMS, 2018). Daí a importância, já abordada anteriormente, da valorização, do respeito e da adoção de uma perspectiva intercultural crítica na formação docente, sem impor ou desvalorizar os diversos saberes existentes.

Destaco que a discussão sobre a influência europeia e norte-americana na construção curricular é bastante pertinente. Sabemos que França, Inglaterra e Espanha foram, ao longo dos anos, fonte de inspiração para o sistema educacional brasileiro. Inclusive, as Escolas Normais foram criadas seguindo modelos europeus de formação. Isso, de certa forma, resultou em uma tradição colonial nos currículos dos cursos de licenciatura.

Reafirmo que não tenho como pretensão condenar o estudo de autoras e autores internacionais nas atividades acadêmicas dos cursos de licenciatura. A reflexão proposta aqui, com base na resposta da coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, é em relação ao papel que o corpo docente tem na seleção de referenciais que contemplem discussões “externas”, mas

principalmente “internas”, isto é, do contexto latino-americano. Como o próprio Freire afirma, é necessário que os homens e as mulheres reconheçam a si mesmos e ampliem seus conhecimentos, substituindo uma visão ingênua por uma visão crítica da realidade. (FREIRE, 1987). Além disso,

Num momento em que a formação universitária de professores e educadores parece perder fulgor teórico e intelectual, valorizar pouco a cultura, a erudição e a história das ideias educacionais, tender para a naturalização dos discursos hegemônicos em torno da performatividade competitiva, das “melhores práticas”, das qualificações e das competências de tipo vocacional, assim despolitizando a educação e a formação, talvez o retorno ao estudo dos autores críticos, como é o caso, entre muitos outros, de Paulo Freire, represente uma opção relevante e uma contribuição para resgatar Freire [...] (LIMA, 2018, p. 35)

Dessa forma, Paulo Freire apresenta-se nas ementas das atividades acadêmicas compartilhadas juntamente com outros autores e autoras:

Figura 4- Autores/as citados/as pelo coordenador e pelas coordenadoras



Fonte: Elaborado pela autora.

A nuvem de palavras da página acima apresenta o conjunto de autores e autoras indicados pelo coordenador e pelas coordenadoras dos eixos de formação docente da instituição investigada. Segundo ele e elas, esses são os nomes mais citados/as nas ementas das atividades acadêmicas compartilhadas. Paulo Freire,

Kabengele Munanga e Edgar Morin foram citados mais de uma vez, por isso aparecem em destaque. Os demais autores foram citados apenas uma vez.

Para apresentar os autores e autoras, elaborei um quadro com suas formações, nacionalidades, algumas informações importantes e os temas centrais de estudo. As informações apresentadas – de forma breve - foram localizadas na Plataforma Lattes e na Plataforma Brasil Escola.

Quadro 9 - Autores/as mais indicados

Nome	Formação	Nacionalidade	Informações importantes e temas centrais de estudo
Kabelenge Munanga	Doutor em Ciência Social/ Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP)	Brasileiro por naturalização	Atualmente, é uma das maiores referências no que diz respeito ao estudo dos seguintes temas: racismo na sociedade brasileira, políticas e discursos antirracistas, negritude, identidade negra <i>versus</i> identidade nacional, multiculturalismo e educação das relações étnico-raciais. Os estudos do autor foram responsáveis por romper a visão eurocêntrica da antropologia, repensando a participação dos negros e negras na construção histórica do Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Brasileira	Estuda as seguintes temáticas: relações étnico-raciais, práticas sociais e processos educativos e políticas curriculares e direitos humanos. Atualmente, é Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Destaco que em 2011, a professora Petronilha foi admitida pela Presidenta da República Dilma Rousseff na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento à sua contribuição à educação no Brasil
Nilma Lino Gomes	Pedagoga e Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP).	Brasileira	Foi a primeira reitora negra no Brasil, ao dirigir (pro tempore) a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2013. Atualmente, é Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da

			Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem interesse nas seguintes temáticas: diversidade, cultura e educação, relações étnico-raciais e educação, formação de professores e diversidade étnico-racial, políticas educacionais, desigualdades sociais e raciais, movimentos sociais e educação, com ênfase especial na atuação do movimento negro brasileiro.
Marilena de Souza Chauí	Doutora em Filosofia	Brasileira	É considerada uma das maiores filósofas do Brasil, com relevantes estudos sobre política. Em sua tese de doutorado, abordou temas como: imanência; liberdade; necessidade; servidão; beatitude e paixão. Foi Presidente da Associação Nacional de Estudos Filosóficos do século XVII, Doutora Honoris Causa pela Universidade de Paris VIII e Doutora Honoris Causa pela Universidad Nacional de Córdoba, da Argentina. Atualmente, é Professora Sênior da Universidade de São Paulo (USP) e estuda as seguintes temáticas: democracia, política, direitos, cidadania e luta de classes.
Michel Foucault	Filósofo e Psicólogo	Francês	Influenciado por Marx, Freud, Nietzsche, Deleuze, entre outros, Foucault foi um dos filósofos mais aclamados do século XX e ainda hoje é conhecido com um dos maiores filósofos do mundo, uma vez que rompeu com concepções tradicionais de Filosofia. Autor de diversos livros, preocupa-se com as relações de subjetivação, de poder e conhecimento, sobretudo para compreender de que forma essas relações influenciam na sociedade. Sua produção foi dividida em três grandes partes: arqueologia, genealogia e sexualidade. O autor morreu em 1984.
Edgar Morin	Formado em	Francês	Pesquisador emérito do Centre

	Direito, Geografia e História. É Antropólogo, Sociólogo e Filósofo		National de la Recherche Scientifique. É autor de mais de 20 livros, incluindo <i>O método</i> , dividido em seis volumes, e reconhecida como uma obra de epistemologia. Nesse livro, o autor aborda discussões acerca da vida, da natureza, do conhecimento, da humanidade e da ética. Morin é considerado um dos mais importantes pensadores contemporâneos, propondo reflexões acerca do pensamento complexo.
Ladislau Dowbor	Doutor em Ciências Econômicas pela Escola Central de Planejamento e Estatística de Varsóvia, Polônia.	Brasileiro	É economista e professor titular de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Estuda as dinâmicas do sistema financeiro nacional e internacional. É autor de vários livros, incluindo <i>A Era do Capital Improdutivo</i> e <i>Os estranhos caminhos do dinheiro</i> . Atualmente, desenvolve consultorias para diversas agências das Nações Unidas, e para governos municipais. Destaco o trabalho desenvolvido por ele como Conselheiro no Instituto Paulo Freire.
Henrique de Lima Vaz	Doutor em Filosofia pela Universidade Gregoriana, Teólogo	Brasileiro	Lima Vaz foi professor e padre jesuíta. Foi mentor da Juventude Universitária Católica. Contribuiu para uma análise crítica do pensamento marxiano, questionando a tradicionalidade do pensamento dialético. Possuía relação direta com a cultura científica e humanística de sua época. Era um grande conhecedor e admirador da obra de Hegel, Platão e Tomás de Aquino. Seu último livro, <i>Raízes da Modernidade</i> , ficou conhecido pelas inúmeras reflexões acerca do nosso tempo, sobretudo para discussões sobre as incertezas e a realização plena do ser humano. O autor morreu em 2002.
Stuart Hall	Sociólogo	Jamaicano	Professor de Sociologia na Open University, Hall foi um dos

			<p>fundadores da escola de pensamento conhecida como Escola de Estudos Culturais Britânicos. Na década de 90, foi presidente da Associação Britânica de Sociologia. Seus estudos são reconhecidos mundialmente por expandirem discussões sobre raça, gênero, hegemonia e cultura, relações entre a mídia e preconceito racial, políticas de identidade e visibilidade da arte negra. Sua obra foi fundamental na compreensão da cultura como instrumento de dominação dos povos.</p> <p>O autor morreu em 2014.</p>
Anibal Quijano	<p>Doutor pela Faculdade de Letras da Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Sociólogo</p>	Peruano	<p>Membro fundador do grupo Modernidade / Colonialidade, Quijano tornou-se conhecido com um dos principais pesquisadores do pensamento decolonial, a partir da criação do conceito “colonialidade do poder”. Ao longo de sua vida, desenvolveu importantes pesquisas que contribuíram para a compreensão crítica da formação da modernidade.</p> <p>Foi fundador do Departamento de Sociologia da Faculdade de Economia e Ciências Sociais, da Universidade Nacional Agrária de La Molina (UNALM). Para muitos estudiosos, Quijano revolucionou o campo das Ciências Sociais da América Latina, uma vez que apresentou indispensáveis contribuições acerca de reflexões críticas sobre alguns males, tais como a colonialidade, o eurocentrismo e o capitalismo.</p> <p>O autor morreu em 2018.</p>
Fritjof Capra	<p>Doutor em Física, Ambientalista e Ativista</p>	Austríaco	<p>É diretor do Center for Ecoliteracy, em Berkeley, na Califórnia. O Centro fornece consultoria e promove iniciativas de mudança nos sistemas educacionais, bem como prepara e publica livros que facilitam na implementação de alternativas mais</p>

			sustentáveis nas escolas de ensino fundamental e médio. Capra é autor de diversos livros relacionados à temática da sustentabilidade, e é referência nos estudos sobre educação ecológica, sobretudo na defesa de uma alfabetização voltada à ecologia e à qualidade de vida.
Pierre Lévy	Ph.D. em Comunicação e Sociologia, Mestre em História da Ciência, pela Sorbonne Université	Tunisiano / Francês	É professor de Inteligência Coletiva na Universidade de Ottawa, capital do Canadá. Lévy é reconhecido por seus estudos relacionados à tecnologia da inteligência, com vistas às relações entre informação e sociedade. Para ele, o acesso à internet é importante para a ampliação e para a democratização do conhecimento. A partir disso, diante de um “mar de conhecimento” os seres humanos devem exercer o pensamento crítico, filtrando, analisando, selecionando e interagindo com as diversas possibilidades de aprendizagens.
Claude Lévi Strauss	Doutor em Filosofia pela Sorbonne Université, Antropólogo e Sociólogo	Belga / Francês	Foi considerado o Mestre da Antropologia Moderna. Na década de 30, foi convidado, pelo então diretor da Escola Normal Superior de Paris, a ser professor visitante na Universidade de São Paulo. Na ocasião, ele atuou como professor de Sociologia, desenvolvendo pesquisas de campo com indígenas da região da Amazônia e do Mato Grosso do Sul. O autor dedicou-se a romper com os paradigmas de sua época. Foi eleito Doutor Honoris Causa de diversas universidades, incluindo: Bruxelas, Oxford, Chicago e Havard. O autor morreu em 2009.
Basarab Nicolescu		Romeno	Professor-Pesquisador de Física na Universidade de Pierre e Marie Curie, na França. Foi fundador do Laboratório de Física Teórica e Altas Energias. É considerado um dos mais

			<p>respeitados físicos da atualidade, uma vez que é especialista na teoria das partículas elementares.</p> <p>Ao longo de suas pesquisas, busca compreender a complexidade das relações sociais, bem como as relações entre cultura, arte, ciência e tradição.</p> <p>Além disso, Nicolescu é fundador do Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares. É autor do conhecido livro <i>Manifesto da Transdisciplinaridade</i>, no qual apresenta reflexões acerca do multiculturalismo, da interculturalidade e elementos transculturais.</p>
Enrique Domingo Dussel Ambrosini	Doutor em História da Igreja pela Sorbonne Université, Filósofo e Teólogo	Argentino	<p>Professor Emérito da Universidade Autônoma Metropolitana. Membro do Comitê Diretivo da Federação Internacional de Sociedades Filosóficas (FISP, Genebra).</p> <p>Fundador da Filosofia da Libertação, Dussel tem dedicado sua vida para realizar estudos relacionados à política, à história da América Latina, à teologia da libertação e aos males do pensamento eurocêntrico moderno. É autor de diversos livros, incluindo <i>Teologia da Libertação: um panorama do seu desenvolvimento</i> e <i>Ética da libertação – na idade da globalização e da exclusão</i>. Tem forte influência marxista.</p>
José Eli da Veiga	Mestre em Economia Agrícola pela Sorbonne Université e Doutor em Reforma Agrária pela Universidade Paris.	Brasileiro	<p>É Agrônomo e Economista. Fez graduação, mestrado e doutorado na França. É Professor Titular do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP). Trabalha no Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, também na Universidade de São Paulo (USP).</p> <p>É autor de mais de 20 livros, incluindo <i>Para entender o</i></p>

			<i>desenvolvimento sustentável. É considerado um dos primeiros economistas brasileiro a incorporar discussões sobre a temática da sustentabilidade no ambiente acadêmico. Para ele, as universidades devem fornecer subsídios para o desenvolvimento sustentável.</i>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima apresenta informações importantes a respeito dos autores e autoras mais citados nas atividades acadêmicas compartilhadas. Com base nele, proponho-me a fazer algumas reflexões, bem como algumas relações com a obra de Paulo Freire.

Início com Ladislau Dowbor, uma vez que ele tem grande aproximação com a pedagogia freireana. Ao longo dos anos, Dowbor tem dedicado seus estudos a compreender, de forma crítica e renovadora, o desenvolvimento econômico brasileiro. Para o autor, é necessário apresentar alternativas que auxiliem as pessoas a compreenderem suas realidades, a fim de que possam transformá-las. De acordo com o livro *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica* (MORETTI; STRECK; PITANO, 2019), Dowbor foi citado na obra *Por uma pedagogia da pergunta*, na qual Freire cita algumas conversas que teve com ele a respeito de projetos de desenvolvimento “[...] que partissem da realidade social e que se fundassem na participação total de suas populações” (PAULO, 2019, p. 247).

O autor brasileiro Kabelenge Munanga e as autoras brasileiras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, bem como o autor jamaicano Stuart Hall fazem parte do conjunto de referenciais estudados na atividade acadêmica coordenada pelo Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. Além deles, nesse Eixo, há indicação de textos escritos pela autora brasileira Marilena Chauí, que conforme consta no livro *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica*, é citada por Freire na obra *Por uma pedagogia da pergunta*. Para ele, tudo que a autora escreveu “[...] merece ser lido e profundamente estudado”. (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 49).

Os autores e autoras citados acima são referências no estudo de questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais, à diversidade, à valorização de diferentes cultura(s), à desigualdade social, à identidade, entre outras. Esses temas são bastante pertinentes e contemplam modelos de formação pautados pela

racionalidade crítica, uma vez que concebem as práticas educativas como “[...] veículos para a promoção de uma maior igualdade, humildade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade” (LISTON e ZEICHNER, 1991, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 364), bem como compreendem a sala de aula como “[...] um local de possibilidades, permitindo ao professor construir modos coletivos para ir além dos limites para transgredir”. (HOOKS, 1994, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 364).

Outro autor indicado pelo coordenador e pelas coordenadoras e que apresenta fundamentos conceituais importantes para um modelo crítico de formação é o romeno Basarab Nicolescu. Ele apresenta relevante contribuição no estudo da abordagem transdisciplinar na educação com vistas ao desenvolvimento sustentável, além de contribuir, de forma bastante significativa, com problematizações referentes à complexidade das relações sociais, considerando a cultura, a arte, a ciência e a tradição dos povos.

Da mesma forma, as pesquisas realizadas pelo autor brasileiro José Eli da Veiga, bastante estudadas no Eixo Humanismo Cristão, também contemplam um modelo de formação pautado pela racionalidade crítica. Com base em Diniz Pereira (2002) nesse modelo, há pelo menos outros três modelos, e um deles é o modelo *ecológico crítico*, no qual as atividades pedagógicas devem promover reflexões coletivas voltadas ao desenvolvimento sustentável e à transformação social. Assim, com base em Veiga, é possível incorporar discussões relevantes a respeito da temática da sustentabilidade, conceito indispensável para a educação ambiental na formação docente.

Em relação à proposta de educação ambiental – ou ecológica, o autor Frijof Capra também apresenta relevante contribuição. O ambientalista vem, ao longo dos anos, desenvolvendo diversos estudos relacionados à temática da sustentabilidade. Inclusive, conforme consta no quadro informativo, ele é referência em pesquisas voltadas a uma educação que promove qualidade de vida. Assim como Freire, Capra compreende a importância de uma educação comprometida com o bem viver de todos e todas. Para isso, “[...] urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais, como respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas”. (FREIRE, 2000, p. 67).

Além de Capra, outro autor reconhecido por seus escritos acerca da vida, da natureza, da ética, da humanidade e da formação docente, é o francês Edgar Morin, também citado como um dos autores mais indicados como leitura obrigatória nas atividades acadêmicas compartilhadas. Morin é autor do livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, que, assim como a *Pedagogia da Autonomia*, escrita por Paulo Freire, dá subsídios importantes aos professores e às professoras para que analisem e compreendam os desafios e as exigências da docência. Segundo Trindade e Portal (2014, p. 101), ambos os autores “[...] produziram estudos que atravessaram fronteiras e desconstruíram quaisquer rochas de certezas”.

Há uma série de convergências entre as obras, sobretudo no que diz respeito à disposição que há entre a educação e a criação de novos conhecimentos. Ambos os autores escrevem sobre a importância da curiosidade e da incerteza e da noção de que somos sujeitos inacabados, que precisamos reconhecer, criticamente, outras formas de conhecer e aprender sobre o mundo e sobre nossas realidades.

Evidencio que as orientações, oriundas dos livros citados ao longo deste capítulo, são importantes desde o início da formação docente, uma vez que oferecem aos licenciandos e licenciandas a possibilidade de reflexão, de pesquisa e de problematização com questões relacionadas às práticas educativas, bem como ao contexto político, histórico, social e cultural.

No que se refere aos estudos relacionados ao contexto histórico, social e cultural, os autores Anibal Quijano e Enrique Dussel são importantes referências. Ambos os autores, citados pelo coordenador e pelas coordenadoras, apresentam contribuições necessárias para que possamos compreender, de forma crítica, a *malvadez* do capitalismo, do eurocentrismo e da colonialidade e de suas diferentes dimensões: poder, ser e do saber/conhecimento.

O fato de Dussel, Quijano e Freire serem latino-americanos e serem citados nas atividades acadêmicas deve ser considerado, uma vez que a partir de seus estudos, é possível problematizar questões referentes à nossa realidade, isto é, à América Latina. E como já mencionado pela coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, há, na formação docente, uma predominância de autores europeus.

Assim como eles, o autor Henrique de Lima Vaz também apresentou discussões acerca das incertezas da modernidade. Além disso, o padre jesuíta

dedicou grande parte de sua obra à teologia, sobretudo ao estudo das possibilidades de realização plena do ser humano. Para ele, era necessário buscar alternativas coletivas a fim de termos uma sociedade mais ética, livre, justa e bonita. De maneira semelhante, o francês Lévi Strauss buscou desenvolver pesquisas a fim de contribuir com reflexões acerca do comportamento humano. Nesse sentido, os estudos realizados por Lima Vaz e Strauss aproximam-se da pedagogia freireana, sobretudo com o conceito de *ser mais*.

Outro autor citado pelo coordenador e pelas coordenadoras é Michel Foucault. Assim como Freire, Foucault apresentou, ao longo de sua vida, significativa contribuição para o campo da educação. Embora existam inúmeras divergências entre os autores, destaco que ambos buscaram apresentar alternativas de combate à dominação dos sujeitos⁵⁸.

Segundo Andreola e Colling (2014) há uma série de convergências e divergências entre Freire e Foucault. Contudo, ambos reconheciam a importância do diálogo pedagógico como um ato libertador e tentaram, a partir de seus estudos, “[...] romper o controle historicamente estabelecido sobre a escola como aparelho de poder reprodutor de desigualdades sociais” (ANDREOLA e COLLING, 2014, p. 118).

Por fim, em se tratando da ampliação e da democratização do conhecimento, o filósofo Pierre Lévy é reconhecido por seus estudos na área das tecnologias. Para ele, diante de um mar de conhecimento, é preciso que os sujeitos desenvolvam o pensamento crítico e que a internet sirva como importante instrumento de desenvolvimento social.

Da mesma forma, Freire apresentou, ao longo de sua obra, uma importante reflexão acerca das tecnologias, problematizando questões relacionadas ao acesso, que deve estar disponível a todos e todas. Para ele, as tecnologias devem servir a favor da humanização dos sujeitos; se promovem abismos não têm sentido, pois estão a serviço das classes dominadoras e opressoras e de uma educação desumanizadora. Nesse sentido, “o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação” (FREIRE, 2019, p.127).

⁵⁸ De acordo com Andreola e Colling (2014, p. 121), Freire e Foucault não veem o sujeito da mesma maneira, apesar deste ser o tema central dos dois em seus escritos. “Se para Foucault o sujeito é uma invenção da modernidade, para Freire é algo preexistente, um a priori a ser educado.”

Nesse contexto de discussão, no próximo tópico, apresento as contribuições de Paulo Freire para o ensino remoto.

5.1.3 A presença do pensamento de Paulo Freire no ensino remoto

No Brasil, em março de 2020, deparamos-nos com uma nova doença infecciosa: a COVID-19. O vírus, presente em tosse e em espirros, transmitido entre os humanos, apresenta diferentes sintomas, tais como: febre, tosse, cansaço, dores no corpo, dores na cabeça, falta de ar, falta de paladar, entre outros⁵⁹. Diante disso, para evitar que professores/as, alunos/as e funcionários/as das universidades virassem “foco” de contaminação e transmissão, os gestores e gestoras optaram pelo isolamento social físico, que acarretou no ensino remoto.

Embora essa modalidade seja uma boa alternativa nesse contexto, corre-se o risco da universidade promover uma educação tradicional, pautada por um modelo técnico de formação, que acarreta na simples transmissão de conteúdos. Com tantas mudanças, falta de apropriação das tecnologias digitais e da exaustiva demanda de trabalho por parte de professores e professoras, a educação bancária, metáfora utilizada por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* - no qual ele critica uma educação com relações conservadoras e antidialógicas, nas quais professores e professoras são depositantes de conhecimento e os alunos e alunas são meros receptores - torna-se a principal possibilidade de ensino. De acordo com o autor, “[...] na prática ‘bancária’ da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele [...]” (FREIRE, 1987, p. 58)

Assim, nesse contexto, surgem outros problemas, dessa vez, por parte dos alunos e alunas, tais como: o pouco domínio com as tecnologias digitais, dificuldades na interação com outros colegas, a falta de equipamentos eletrônicos que possibilitam acesso às aulas, o silêncio nas aulas, além do desinteresse diante das dificuldades em realizar e enviar as atividades propostas pelos professores e professoras da universidade.

Dessa forma, para que a educação tenha um caráter colaborativo e comprometido com a sociedade, é necessária uma educação problematizadora, esta que é constituída por práticas educativas baseadas em relações (sociais) de

⁵⁹ Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 20 jan. 2021.

transformação, nas quais todos e todas (professores/as e alunos/as) são desafiados/as a *serem mais*. Para Freire, na prática problematizadora, dialógica por excelência, o conteúdo não é depositado nos alunos e alunas, mas “[...] se organiza e se constitui na visão de mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores [...]” (FREIRE, 1987, p. 58). Nesse sentido, no atual contexto, é imprescindível uma educação que compreende a importância do diálogo e da escuta.

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*. (FREIRE, 2019, p. 113)

Com base nisso, em relação à pergunta de número nove⁶⁰, sobre a presença do pensamento de Freire no ensino remoto diante da pandemia, o Coordenador do Eixo Humanismo Cristão afirma que “*Pela minha experiência no ensino EaD, acredito no pensamento de Paulo Freire como **propulsor da autonomia** e de uma **interatividade comprometida**, basilares da aprendizagem a distância*” (Coordenador do Eixo Humanismo Cristão, grifo nosso).

Assim, com base na resposta do coordenador, compreendo que Freire apresenta importantes contribuições à formação docente, e a partir dele é possível promover uma ação docente problematizadora, pautada pela ação dialógica comprometida e colaborativa.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2019, p. 24)

Freire apresenta-se como um referencial importante no que diz respeito ao princípio da autonomia. Para ele, a autonomia deve ser compreendida como um dos

⁶⁰ A coordenadora do Eixo Pedagógico não respondeu a esta pergunta.

fundamentos necessários ao ato de ensinar e aprender, e é partir desse fundamento que os professores e professoras têm a possibilidade de planejar suas próprias ações, bem como (re)construir e (re)criar conhecimentos juntamente com os alunos e alunas. A autonomia torna-se um processo de humanização dos sujeitos, sobretudo porque o “[...] respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 2019, p. 58).

Além disso, na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire afirma que ensinar exige respeito à autonomia também do educando. Para ele

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2019, p. 58-59) .

Já a Coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, afirmou que

*“Hoje é preciso pensar nos avanços das tecnologias inovadoras a distância. Caso contrário as Universidades ficam para trás no contexto atual. Mas é preciso dar ênfase neste autor e outros autores que possam auxiliar nas efetivações de suas teorias e suas práticas pedagógicas. **No Ensino a distância muito pouco se dá visibilidade ao autor**”.* (Coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, grifo nosso).

Dessa forma, a coordenadora compreende a importância da obra de Paulo Freire para o ensino remoto. Contudo, percebe que “se dá pouca visibilidade ao autor” nesse contexto. O problema apontado pela coordenadora refere-se à necessidade do estudo de autores e autoras que auxiliem na compreensão de teorias e práticas pedagógicas relacionadas à formação docente⁶¹.

Como ela mesma aponta, “[...] hoje é preciso pensar nos avanços das tecnologias inovadoras à distância” (Coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas). Para isso, no atual contexto, diante da pandemia, para

⁶¹ Ressalto que a resposta da coordenadora não possibilita um estudo aprofundado sobre as justificativas referentes à falta de visibilidade do autor no contexto do ensino remoto.

que o modelo tradicional de educação não seja reproduzido, e para que haja um modelo de formação docente crítico, cabe à universidade e ao corpo docente apropriar-se das tecnologias digitais e as utilizarem para potencializar ações dialógicas e colaborativas.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos como 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, 2019, p. 47)

À vista disso, Freire alerta-nos para o fato de que é necessário dialogar, conhecer, constatar e refletir de forma crítica sobre a realidade. Ademais, para o autor, a curiosidade ingênua, a partir da educação, deve ser superada, de forma que sejam construídos conhecimentos críticos, baseados em análises e em reflexões profundas (individuais e também coletivas).

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 2019, p. 83, grifo do autor)

No próximo tópico, apresento as resistências para o uso da obra de Freire em sala de aula, diante do atual contexto político.

5.1.4 Resistência(s) frente ao atual contexto político

Quando questionados se há, diante do atual contexto político, algum tipo de resistência (negativa) para o uso da obra de Paulo Freire em sala de aula, o coordenador e as coordenadoras responderam:

*“Pelo relato de professores temos alguns estudantes que **vinculam Paulo Freire exclusivamente ao petismo**, ignorando o complexo alcance de suas obras”. (Coordenador do Eixo Humanismo Cristão, grifo nosso)*

“Sou professora desde 1980 e no decorrer de minha formação inicial e continuada tive oportunidades de ler várias obras de Paulo Freire. Essas recomendadas pelos professores na Universidade. Lembro-me que Paulo Freire e seus livros eram muito referenciados e suas ideias admiradas pelos professores universitários e colegas. Nesses últimos anos tenho

*percebido que o **descrédito a Paulo Freire vem se tornando um discurso de pessoas que pouco ou nada sabem das ideias dele.** Porque para apropriar-se das ideias de Freire não é nada fácil. Requer momentos de leitura, estudos e discussões. Então digo que existe muita falácia e pouco conhecimento".* (Coordenadora do Eixo Pedagógico, grifo nosso)

*"Sim. Atualmente **Paulo Freire sofre um descaso no contexto Político do Brasil, sendo ignorado na sua Plataforma brasileira de educação.** E com o Ministro da educação atual, Paulo Freire está na invisibilidade. É um autor da Educação em geral e sobretudo, da Educação geral e da "Educação Popular" e atualmente no contexto político Paulo Freire tem sido um tropeço para o ministro atual da Educação⁶²".* (Coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, grifo nosso).

Com base nas respostas do entrevistado e das entrevistas, percebe-se que há uma resistência (negativa), por parte de alguns licenciandos e licenciandas para o estudo da obra de Freire nas aulas. Dei destaque a alguns trechos das falas do coordenador e das coordenadoras, uma vez que remetem aos atuais discursos de algumas autoridades governamentais, estes que associam Freire ao fracasso escolar brasileiro.

A partir das falas dele e delas, problematizo três questões que me parecem fundamentais e que estão presentes na obra e em pesquisas relacionadas a Paulo Freire: 1) a impossibilidade de omissão/neutralidade, 2) a má interpretação do pensamento freireano e 3) a possibilidade de reinvenção.

Inicialmente, atento para o fato de que, segundo o Coordenador do Eixo Humanismo Cristão, Freire é associado ao petismo e isso, de certa forma, desagrade alguns licenciandos e licenciandas. A partir disso, surgem algumas questões: qual o problema dele ser associado a um partido político? O que os alunos e alunas esperam dos autores e autoras estudados nas atividades acadêmicas? Omissão? Neutralidade? Por que não posso aprender com quem pensa diferente de mim?

Qual o seu valor para pensar a "politicidade" da educação? Repito, os compromissos partidários e ideológicos de Paulo Freire estão mais do que claros e evidentes. Ele foi um dos fundadores do PT, fez campanha, foi secretário de educação de São Paulo numa gestão do PT etc. etc. etc. Como são também claros os compromissos ideológicos dos que o atacam inclusive em nome de uma suposta Escola sem Partido, a forma de

⁶² Milton Ribeiro.

ideologia mais perversa na medida em que se oculta e disfarça. Contudo, não é dessa política que tratarei aqui, mas da que, em Paulo Freire, ajuda a pensar para que a educação se torne um espaço de vida, igualdade, amor, errância e infância. Essa política não diz respeito a ser PT, antipetista ou apoiador de qualquer outro partido. É uma política que diz respeito ao modo de exercer o poder para educar e educar-se (KOHAN, 2019, p. 30).

Nesse sentido, partindo do princípio de que a educação é um ato político e que não há educação neutra, compreendo que a formação docente deve possibilitar o diálogo entre as diferentes visões políticas. É na ação dialógica, na ação-reflexão e na visão ampla da realidade que os sujeitos tornam-se ativos na história.

É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir aos que me destratem. **Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.** Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (FREIRE, 2019, p. 109, grifo nosso)

Em segundo, atento para a fala da Coordenadora do Eixo Pedagógico, quando ela afirma que percebe um descrédito a Paulo Freire por parte de pessoas que pouco ou nada sabem do pensamento dele. Com base nisso, surgem projetos como “Fora, Paulo Freire”, impostos por grupos conservadores que desconsideram o legado e a atualidade do pensamento freireano e sua importante contribuição para a educação brasileira e também mundial.

A resposta relaciona-se com as outras, uma vez que além do descrédito, a obra do autor é mal interpretada. Dessa forma, muitas vezes, não é possível uma reinvenção e uma atualização de seu pensamento.

Em relação à reinvenção, é em diálogo com outros autores e autoras que há a possibilidade de reconstrução e atualização conceitual. Além disso, segundo Lima (2018, p. 29) é importante ressaltar que “[...] a sua obra mantém a capacidade de dialogar com os leitores de cada tempo histórico sobre os problemas de sua condição humana e de sua educação”. Logo, permite diversas problematizações a respeito do atual sistema educacional brasileiro.

Ademais, Freire partia da concepção do inacabamento dos sujeitos. Para ele, nenhuma realidade está pronta ou fechada. O mesmo acontece com sua obra. É na

possibilidade de abertura ao novo que temos a oportunidade de reinventarmos seu pensamento. Para ele, essa é a raiz da educação. (FREIRE, 1979).

Dessa forma, como Freire é estudado nas atividades acadêmicas compartilhadas, é importante que, diante de possíveis ataques ao autor, os docentes apresentem aos licenciandos e licenciandas a importância do pensamento freireano para a educação brasileira e a possibilidade de reinvenção, caso seja necessário.

Como consequência desse lugar simbólico tão significativo, resultado de seu compromisso militante com as camadas oprimidas-excluídas e de ter feito de sua própria vida uma causa a favor de suas convicções e ideias, a imagem de Paulo Freire não resulta indiferente a ninguém e se torna geradora dos mais profundos amores e desamores, paixões alegres e tristes, animosidades e rancores... Tudo numa dose só e muitas vezes misturado e confundido. E, sobretudo, exagerado (KOHAN, 2019, p. 17).

Não se trata de defender se é “bom” ou “ruim”, se está “certo” ou “errado”, se está superado ou não, mas de problematizar questões atuais a partir das proposições feitas pelo autor ao longo de seus livros, entrevistas, palestras, cursos, etc., uma vez que “[...] a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me”. (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 21).

No próximo tópico, apresento as entrevistas realizadas com os docentes das atividades acadêmicas compartilhadas.

5.2 O QUE DIZEM OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA

Neste tópico, apresento as respostas dos professores e professoras das atividades acadêmicas compartilhadas entre os cursos de licenciatura da universidade pesquisada. Com base nisso, os dados das entrevistas foram divididos nas seguintes categorias de análise: Paulo Freire em diálogo com outros/as autores/as, na qual eu apresento os referenciais mais indicados pelos docentes; as obras mais citadas e trabalhadas por eles/elas; os princípios indispensáveis à formação docente e a resistência do trabalho com a obra de Freire diante do atual contexto político.

Conforme dito no início deste capítulo, os docentes receberam o formulário via e-mail⁶³. Todos/as envolvidos/as foram muito receptivos/as e se propuseram a responder ao formulário no prazo indicado por mim. Ao todo, foram realizadas entrevistas com sete docentes de atividades acadêmicas compartilhadas.

Os docentes que responderam ao formulário ministram as seguintes atividades acadêmicas:

- Ética
- Problemas Filosóficos e Antropológicos
- Teorias de Aprendizagem
- Planejamento e Organização da Ação Pedagógica
- História Social e Pensamento Educacional⁶⁴
- Políticas Públicas em Educação

Os docentes das demais atividades: LIBRAS, Experimentação Textual e Elementos de Metodologia Científica não foram contatados, uma vez que o conteúdo e as leituras indicadas são bastante específicas. Ressalto que a docente da atividade *Atualidade latino-americana* é coordenadora de um dos eixos de formação docente, e como já havia participado da pesquisa, não respondeu ao formulário.

Aos professores e às professoras das atividades acadêmicas compartilhadas, fiz as seguintes perguntas:

- 1) Comente um pouco sobre a atividade acadêmica que você ministra.
- 2) Qual(is) temáticas são exploradas nesta atividade acadêmica?
- 3) Na sua opinião, qual o papel desta atividade acadêmica na formação docente?
- 4) Quais são os autores mais citados? Quais os critérios para a seleção desses autores?
- 5) Quais autores latino-americanos são trabalhados nesta atividade acadêmica? Quais são os critérios para a seleção desses autores?
- 6) Caso Paulo Freire seja um dos autores citados, em qual escopo de teorias ele se insere?

Seção 2: sobre a obra de Paulo Freire.

⁶³ Os contatos foram disponibilizados pela instituição investigada.

⁶⁴ Essa disciplina é ministrada por duas professoras. Ambas responderam ao formulário.

- 7) Comente um pouco sobre a sua relação (profissional, pessoal e/ou acadêmica) com a obra de Paulo Freire
- 8) Qual(is) obra(s) dele é(são) indicada(s) por você nesta atividade acadêmica?
- 9) Qual(is) temáticas são trabalhadas a partir da obra dele?
- 10) Diante do atual contexto político, há algum tipo de “resistência” para o uso da obra dele em sala de aula? Como você percebe (ou não) esse processo?
- 11) Na sua opinião, há ensinamentos de Freire que podem ser considerados relevantes ou indispensáveis à docência hoje? (Se sim, quais?)
- 12) De que forma o pensamento de Paulo Freire pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, pesquisadores e comprometidos com a transformação social (formação humanizadora)?

Para a transcrição dos dados das entrevistas, os docentes serão identificados da seguinte forma:

Quadro 10 - Identificação dos docentes entrevistados

Disciplina que ministra	Identificação na transcrição e análise de dados
Ética	Professor E
Problemas Filosóficos e Antropológicos	Professor PFA
Teorias de Aprendizagem	Professora TA
Planejamento e Organização da Ação Pedagógica	Professor POAP
História Social e Pensamento Educacional	Professora HSPE1 Professora HSPE2
Políticas Públicas em Educação	Professor PPE

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas primeiras perguntas, os docentes falaram um pouco sobre as atividades acadêmicas que ministram, quais temáticas são exploradas nas aulas e qual o papel formativo dessas atividades nos cursos de licenciatura.

Para o Professor E, a atividade acadêmica *Ética* busca

*“Propor ao aluno a **apropriação de conteúdos referentes à formação humana** a partir de leitura de artigos, textos, livros, periódicos, pesquisa na Internet, interações com os colegas e professor e a constante leitura de nossa realidade. Essa apropriação do conteúdo objetiva a posse de*

*boa substância conceitual para formação de **consciência crítica, cidadania, e por extensão, a capacitação para ser um bom profissional, responsável com a sustentabilidade, com os valores éticos e morais, principalmente o valor da justiça, igualdade e fraternidade***. (Professor E, grifo nosso).

Para o Professor PFA, a atividade *Problemas Filosóficos e Antropológicos* é “[...] **fundamental para a formação da pessoa no sentido integral - intelectual, ético, estético, político, sensível, alargamento da visão de mundo**” (Professor E, grifo nosso). Já a Professora TA afirma que a atividade *Teorias de Aprendizagem* é importante, “[...] pois muitos dos alunos relatam que é uma das poucas disciplinas nas quais pensam e estudam sobre sua **atuação** como professores na escola”. (Professora TA, grifo nosso).

Da mesma forma, o Professor POAP comentou que a atividade *Planejamento e Organização da Ação Pedagógica*,

*“Considerando o momento formativo em que ela se encontra na grade curricular dos cursos, trata-se de uma disciplina muito importante para a formação docente. Oportuniza uma **primeira aproximação ao cotidiano escolar**, a qual será seguida por outras atividades e pelos estágios*”. (Professor POAP, grifo nosso).

Ao falarem da atividade *História Social e Pensamento Educacional*, as professoras disseram que a partir dessa disciplina é possível

*“[...] **compreender, sobretudo, como foi produzido as lógicas liberais e sociais na educação e o que elas representam na contemporaneidade**, corre-se o risco de um deslumbramento com tudo que é “novidadeiro”, sem crítica. Cria-se uma comunidade de docentes ingênuos, sustentação para perceber que o contexto da educação é reflexo do passado e tudo parecerá uma novidade, quando na verdade são repetições, por vezes, foram ações mal logradas e ninguém se deu ao trabalho de estudá-las*”. (Professora HSPE1, grifo nosso)

*“[...] reconhecer as implicações sócio históricas, econômicas e políticas do pensamento pedagógico ao longo do tempo. Outra questão importante é saber **relacionar a história do pensamento pedagógico e da constituição do sistema educativo à realidade educacional brasileira atual***. (Professora HSPE2, grifo nosso)

Por fim, o Professor PPE da atividade *Políticas Públicas em Educação* explicou que essa disciplina busca

*“[...] Dar a conhecer o funcionamento das políticas públicas em educação, **reconhecendo a sua organização, complexidade, necessidade do seu envolvimento pessoal-profissional e o significado destas políticas para a sociedade como um todo**”.*
(Professor PPE, grifo nosso)

Sendo assim, a partir das respostas dos entrevistados e entrevistadas, é possível perceber que as atividades acadêmicas compartilhadas buscam desenvolver competências e habilidades importantes para a formação de docentes críticos, comprometidos e atentos à realidade da educação brasileira. Para isso, fomentam a aproximação com o cotidiano escolar, possibilitando o reconhecimento dos desafios e das complexidades da sala de aula.

Além disso, conforme os docentes, as atividades fomentam o estudo de referenciais que auxiliam na compreensão do passado e do presente e possibilitam reflexões sobre o futuro. Nesse sentido, Paulo Freire apresenta-se como importante referencial teórico, uma vez que desenvolveu, ao longo de sua obra, saberes indispensáveis ao exercício da docência. No próximo tópico, apresento o autor em diálogo com outros autores/as.

5.2.1 Paulo Freire em diálogo com outros autores

Inicialmente, quando questionados/as em relação ao escopo de teorias em que Paulo Freire insere-se, os docentes das atividades *História Social e Pensamento Educacional* e *Teorias de Aprendizagem* afirmaram ser na perspectiva da teoria crítica.

A Professora HSPE2 relacionou o estudo de Paulo Freire com a história dos movimentos populares

*“Tratamos de Paulo Freire quando pensamos as relações entre movimentos populares e educação e quando tratamos das influências desse autor na expansão da alfabetização popular no período final dos anos 1950 e inícios de 1960. Enfoco principalmente, para exemplificar, o livro *Pedagogia do Oprimido*, de 1968”.* (Professora HSPE2)

Já o Professor de *Problemas Filosóficos e Antropológicos* evidencia que a partir de Freire é possível apresentar aos licenciandos e licenciandas uma

“[...] visão antropológica, olhar crítico sobre a sociedade, diálogo, diferentes formas de saber; aprendizado ao longo da vida; libertação;

humanização; autonomia; conscientização; práxis; ser mais (Professor PFA).

Os demais entrevistados, o Professor E, o Professor PPE e o Professor POAP afirmaram que atualmente Freire não é um autor indicado como leitura obrigatória nas atividades, mas é citado, durante as aulas, como referência no estudo da educação brasileira, uma vez que fomenta importantes reflexões acerca da transformação social, a partir de “[...] uma educação comprometida com a realidade”. (Professor PPE).

“Não é autor principal nessa disciplina. É citado e oportuniza importantes contextualizações nas leituras propostas, mas não é objeto de estudo”. (Professor POAP).

“Nos últimos anos não uso muito os textos e livros de Paulo Freire, mas já usei ele por muito tempo”. (Professor E).

Ressalto que Paulo Freire foi citado por todos os entrevistados e entrevistadas, até mesmo por aqueles/as que não indicam seus livros como leitura obrigatória ou complementar. Além dele, outros autores/as latino-americanos/as foram indicados pelos professores e professoras das atividades acadêmicas compartilhadas⁶⁵, tais como: Paula Sibilia, Gilberto Luiz Alves, Tereza Cardoso, Maria Helena Câmara Bastos, Marilena Chauí, Bruno Antonio Picoli, Maria Stephanou, Eduardo Galeano, Milton Santos e Darcy Ribeiro.

Para o Professor E, a Professora TA e o Professor POAP, o trabalho com autores/as latino-americanos possibilita a reflexão crítica sobre e a partir da nossa realidade.

Os critérios são: o bom conhecimento que esses autores têm da América Latina e do Brasil; a boa capacidade de nos mostrar a realidade, de nos questionar e de nos fazer pensar. (Professor E)

Além dos autores/as latino-americanos, os entrevistados/as indicaram outros referenciais que são importantes para a formação docente. Destaco aqueles/as que foram citados mais de duas vezes; são eles/elas:

⁶⁵ Quinta pergunta da entrevista.

Figura 5 - Autores citados mais de duas vezes pelos/as docentes

Aristóteles
 Platão
 Paulo Freire
 Enrique Dussel
 Edgar Morin
 Kant
 Demerval Saviani
 Zygmunt Bauman
 António Nóvoa

Fonte: Elaborado pela autora.

A nuvem de palavras acima apresenta os nove autores mais citados pelos docentes. Os autores Enrique Dussel e Edgar Morin, também indicados pelo coordenador e pelas coordenadoras dos eixos de formação docente, apresentam grande aproximação com a obra de Freire. Além deles, os professores e professoras citaram: Demerval Saviani, Kant, Platão, Aristóteles, António Nóvoa e Zygmunt Bauman.

Para apresentar os autores, elaborei um quadro com suas formações, nacionalidades, algumas informações importantes e os temas centrais de estudo. As informações apresentadas foram localizadas na Plataforma *Lattes* e na Plataforma Brasil Escola.

Quadro 11 - Autores citados/as pelos docentes

Nome	Formação	Nacionalidade	Informações importantes e temas centrais de estudo
Demerval Saviani	Doutor em Filosofia pela PUCSP	Brasileiro	É autor do reconhecido livro <i>Educação e Democracia</i> . Estuda o sistema educacional brasileiro há mais de 50 anos. Seus estudos são de extrema importância para a formação

			<p>docente, pois relatam a história da educação, sobretudo no que diz respeito aos diferentes modelos de formação. Saviani é referência na teoria histórico-crítica.</p>
Platão	Filósofo e Matemático clássico	Grego	<p>Foi um dos mais importantes filósofos da Grécia Antiga. Autor de diversos diálogos, tais como <i>República</i>, dividido em dez volumes, nos quais encontra-se o conhecido <i>Mito da caverna</i>. Para ele, o mundo é dividido em três partes: o mundo das ideias, o mundo das formas e o mundo invisível. Morreu em Atenas, no ano 347 a.C.</p>
Aristóteles	Filósofo	Grego	<p>Assim como Platão, Aristóteles foi um importante filósofo da Grécia Antiga. Suas ideias influenciaram a Filosofia Moderna e a Filosofia Escolástica. Ao contrário de seu mestre Platão, Aristóteles considerava o empirismo como a validade intelectual, isto é, a verdade do conhecimento. Além disso, acreditava que a democracia era a única forma justa de governar. Foi mentor de Alexandre O Grande. Morreu em 322 a.C.</p>
António Nóvoa	Doutor em Ciências da Educação e História Moderna Contemporânea	Português	<p>Professor da Universidade de Lisboa, Noivo é considerado um dos maiores especialistas do campo da Educação e uma das maiores referências no atual debate sobre a formação docente. É autor de mais de 100 textos, entre artigos e livros, incluindo <i>Vidas de Professores</i> e <i>Profissão Professor</i>, ambos reconhecidos mundialmente. Ao longo dos anos, vem desenvolvendo estudos que refletem sobre os desafios e as complexidades da docência.</p>
Zygmunt Bauman	Sociólogo, Professor e Escritor	Polonês	<p>Considerado um dos maiores intelectuais do século XXI, Bauman dedicou sua vida a estudar a liquidez das relações humanas. Seus estudos influenciam o campo da Sociologia, da Filosofia e da Psicologia. Criou os conceitos:</p>

			amor líquido, medo líquido e modernidade líquida, que, inclusive, é título de um de seus livros mais conhecidos. Para ele, a individualidade e o medo são a marca da sociedade moderna. Morreu em janeiro de 2017.
Immanuel Kant	Filósofo	Prussiano	Autor de diversas obras reconhecidas mundialmente, que abordam os princípios da Ética, da Metafísica e da Lógica, Kant foi considerado um dos mais ilustres filósofos modernos. Formulou o que ele denominou de “revolução copernicana na Filosofia”, que ao contrário de muitas outras teorias, acreditava que os sujeitos são capazes de conhecer qualquer coisa. Sua filosofia é considerada uma corrente crítica do saber humano. Em <i>Sobre a Pedagogia</i> , obra que reúne importantes discussões a respeito da educação, Kant apresenta a formação dividida em dois polos distintos: a Disciplina (ponto negativo) e a Instrução (ponto positivo). Morreu em fevereiro de 1804.

Fonte: Elaborado pela autora.

Início com o brasileiro Demerval Saviani⁶⁶, autor reconhecido por seus estudos na área da pedagogia histórico-crítica. Assim como Freire, Saviani apresenta importantes reflexões acerca do poder transformador e libertador da educação.

Em *Educação e Democracia*, livro lançado em 1983, posterior ao livro *Educação como Prática da Liberdade*, de Paulo Freire, Saviani apresenta, dentre tantas discussões relevantes, os problemas de um ideário pedagógico que permanece até hoje: a pedagogia tecnicista. Esse modelo é inspirado em princípios como eficiência, individualidade e produtividade. Além disso, nessa concepção (bancária) de educação, professores e professoras são detentores de conhecimento e transmissores de conteúdos.

⁶⁶ Conforme consta em *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica*, Freire cita Saviani no livro *Essa escola chamada vida*. Ele diverge de Saviani, pois acredita que a educação é política por natureza.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 33).

Nesse sentido, há elementos convergentes entre Freire e Saviani⁶⁷, uma vez que ambos acreditam que seja necessária uma pedagogia revolucionária, isto é, humanizadora, que contribui para a formação de sujeitos críticos e agentes de transformação social. Para Saviani, diante de tantos problemas, a pedagogia revolucionária

[...] identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade. (SAVIANI, 1983, p. 67).

Da mesma forma, para que não haja exclusão social e a educação seja um direito de todos e todas, Freire afirma que é necessária uma pedagogia humanizadora, baseada em diálogo, em coletividade e em engajamento:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. [...]. Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade. (FREIRE, 1987, p. 31)

Dito isso, outro autor citado pelos docentes é Immanuel Kant, outra referência na área da Educação. Para o filósofo, a educação é um processo que ultrapassa todas as fases da vida e deve começar desde a infância, já que contribui para o bem viver em sociedade.

É inegável a importância de Freire e Kant para questionamentos hodiernos. Afinal seja na compreensão do educador Paulo Freire ou do filósofo Immanuel Kant, a proposta de uma educação para autonomia põe fim ao conformismo e dá espaço para o exercício da racionalidade e emancipação, apresentando assim como cruciais para o desenvolvimento e progresso da sociedade (VIANA JUNIOR, 2017, p. 34)

⁶⁷ Vale destacar que há diversos estudos relacionados aos distanciamentos e às aproximações teóricas entre autores, sobretudo no que diz respeito a questões sobre ao comportamento humano. Contudo, embora haja uma série de divergências entre eles, ambos são essenciais para o entendimento da história da educação brasileira.

As convergências e as divergências entre Freire e Kant são muitas, por isso, seria necessário um estudo mais aprofundado. Todavia, destaco que ambos os autores, embora em tempos distintos, escreveram sobre autonomia, contribuindo, ainda hoje, para pensarmos em uma educação que “[...] promova e assuma uma postura crítica, ativa, criativa e necessária para despertar, de forma respeitosa e dialógica, a construção de conhecimentos”. (VIANA JUNIOR, 2017, p. 20).

Segundo Viana Junior (2017), autor de um estudo relacionado à educação para autonomia baseada nos dois autores,

Ambos pensadores têm confluências e dissonâncias acerca do conceito de autonomia, assim é fundamental levarmos em consideração esta realidade de modo a compreendê-los sem tratá-los como opostos ou melhor e pior, mas como saberes que se somam quando buscamos abordar algumas contribuições para a educação que vise superar as heteronímias do nosso tempo. (VIANA JUNIOR, 2017, p. 28)

Além de Kant, os docentes citaram Platão e Aristóteles, ambos filósofos da Grécia Antiga. Os autores são estudados nas atividades acadêmicas: *Ética e Problemas Filosóficos e Antropológicos*, uma vez que apresentam grande contribuição para estudos relacionados à política, à ética e à educação. Para eles, a educação é um bem supremo e é um dos pilares para a formação de sujeitos comprometidos com o bem-estar e a justiça social.

No livro *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica* (MORETTI; STRECK; PITANO, 2019), há verbetes dedicados aos dois autores, já que eles foram citados por Freire em diferentes obras. Aristóteles é citado por Freire nos livros: *À sombra desta mangueira*, *Extensão e Comunicação*, *Pedagogia: diálogo e conflito* e *Por uma pedagogia da pergunta*. Já Platão é citado por Freire em outros livros

Freire se aproxima dos ensinamentos de Platão e menciona diretamente essa interface em três de seus escritos: *Ação Cultural para a liberdade*, *Aprendendo com a própria história* e *Sobre educação*. Aproximação mais fecunda entre Platão e Freire diz respeito à concepção de dialética como diálogo. [...] Tanto Freire quanto Platão deram exemplos de que é mais importante e plenamente possível escrevermos livros dialogados e dizermos o mundo em eventos coletivos, pois o saber intersubjetivamente construído é mais autêntico do que uma voz isolada. (ZITKOSKI, 2019, p. 321-322).

Além deles, os docentes também citaram o português António Nóvoa, o polonês Zygmunt Bauman. António Nóvoa é bastante conhecido pelos estudiosos e estudiosas da profissão docente. Assim como Freire, Nóvoa reflete sobre os

desafios da sala de aula e sobre a importância de termos uma formação docente construída em diálogo com as práticas escolares. Junto com Michel Apple, escreveu, no fim da década de 90, o livro *Paulo Freire: política e pedagogia*, no qual dissertam sobre a importância do pensamento freireano para a compreensão dos desafios do trabalho docente.

Para Nóvoa, existem três dimensões essenciais à formação inicial de professores e professoras: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional. Segundo Novoa, o “professor se forma na escola”⁶⁸. Da mesma forma, Freire

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (FREIRE, 2019, p. 47)

Por fim, outro autor bastante conhecido na área da Educação é Zygmunt Bauman. Assim como Freire, Bauman – autor de muitas metáforas - apresentou, ao longo de sua vida, diversos estudos relacionados à malvadez do capitalismo, onde tudo é materializado e pode ser comprado, inclusive as relações sociais, cada vez mais superficiais e descartáveis. Diante disso, as pessoas tornam-se individualistas e competitivas, e os princípios como amorosidade, solidariedade e coletividade ficam em segundo plano. No reconhecido livro *Modernidade Líquida*, Bauman alerta-nos sobre a importância do comprometimento com as relações sociais:

“Agora” é a palavra-chave da estratégia de vida, ao que quer que essa estratégia se aplique e independente do que mais possa sugerir. Num mundo inseguro e imprevisível, o viajante esperto fará o possível para imitar os felizes globais que viajam leves; e não derramarão muitas lágrimas ao se livrar de qualquer coisa que atrapalhe os movimentos. Raramente param por tempo suficiente para imaginar que os laços humanos não são como peças de automóvel — que raramente vêm prontos, que tendem a se deteriorar e desintegrar facilmente se ficarem hermeticamente fechados e que não são fáceis de substituir quando perdem a utilidade. (BAUMAN, 2001, p. 170)

Da mesma forma, Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, disserta sobre a necessidade de relações comprometidas e respeitadas nesse caso, na educação. Para o autor, “[...] o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes,

⁶⁸ Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>

generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”. (FREIRE, 2019, p. 90).

Diante desses referenciais, concluo que os docentes propõem importantes discussões a respeito das complexidades e dos desafios da prática docente. Muitos deles fomentam o desenvolvimento do pensamento crítico, comprometido e contextualizado com a(s) realidade(s). Além disso, os autores indicados são referências fundamentais para compreendermos o passado e o presente da história da sociedade e, conseqüentemente, da história da educação.

No próximo tópico, apresento as obras de Paulo Freire mais citadas pelos professores e professoras das atividades compartilhadas.

5.2.2 Obras citadas e resistência(s) frente ao atual contexto político

Neste tópico apresento as respostas das perguntas de número oito, nove e dez. Em relação à pergunta de número oito, após apresentar os autores/as mais citados nas ementas das atividades acadêmicas, os docentes dissertaram sobre as obras de Paulo Freire indicadas (ou não) como leitura obrigatória ou complementar.

Todos os professores e professoras, exceto o Professor POAP, responderam a essa pergunta. Com base nas respostas, percebi que há predominância das obras: *Pedagogia da Autonomia*⁶⁹ e *Pedagogia do Oprimido*⁷⁰.

Segundo as professoras de *História Social e Pensamento Educacional*, como a atividade tem cunho historiográfico, não há indicação de livros de Paulo Freire na bibliografia (obrigatória ou complementar) da atividade. Contudo, ambas indicam leituras de Freire: “[...] indico *Pedagogia da Esperança*⁷¹ em particular quando alguém pergunta sobre a sua obra (de Freire)”. (Professora HSPE1). “[...] a obra de Freire que uso para exemplificar o pensamento do autor no contexto da década de 1960 é *Pedagogia do Oprimido*”. (Professora HSPE2).

⁶⁹ Publicado em 1996. Nesse livro, Freire problematiza questões centrais da educação, apresentando, de forma bastante objetiva, diversos saberes necessários à prática docente.

⁷⁰ Publicado em 1967, no Chile. Nesse livro, Freire aborda a questão da desumanização (realidade histórica) e a possibilidade de humanização dos sujeitos (superação da realidade). Além disso, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire apresenta-nos a metáfora da educação bancária.

⁷¹ Publicado em 1992. Esse livro, segundo Freire, é um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*. Nele, o autor retoma algumas discussões, abordando sempre a esperança.

Para a Professora TA, há indicação de livros de Paulo Freire àqueles/as que escolhem trabalhar com a pedagogia freireana em suas práticas de ensino.

“Indico Pedagogia da Autonomia como obrigatória para todos. E Pedagogia do Oprimido, A importância do ato de ler⁷² e Educação como prática de liberdade⁷³ para os grupos que escolhem trabalhar com Paulo Freire na prática de ensino, que tem sido a maioria”. (Professora TA, grifo nosso).

Já para o Professor E, seu livro preferido é *Pedagogia do Oprimido*. Mesmo que não haja indicação de alguns livros conhecidos de Paulo Freire na bibliografia da atividade, ele afirma que, sempre que possível, cita a obra de Freire aos alunos e alunas, “[...] indico *Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Indignação⁷⁴, Pedagogia da Esperança e Política e Educação⁷⁵*”. (Professor E).

Por fim, em relação às obras indicadas, o Professor PPE citou *Pedagogia da Autonomia e Política e Educação*, e o Professor PFA indicou *Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia*.

Em seguida, perguntei sobre quais temáticas são trabalhadas (ou não) a partir da obra de Freire⁷⁶. Segundo os docentes, a partir do autor é possível explorar os seguintes temas:

⁷² Publicado em 1982. O livro apresenta três artigos: um trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura que aconteceu em março de 1981; uma palestra apresentada no XI Congresso Brasileiro de Bibliotecnomia, em janeiro de 1982; e um artigo publicado inicialmente num especial da *Haward Educational Review*. O tema central dessa obra é “a leitura de mundo que precede a leitura da palavra”.

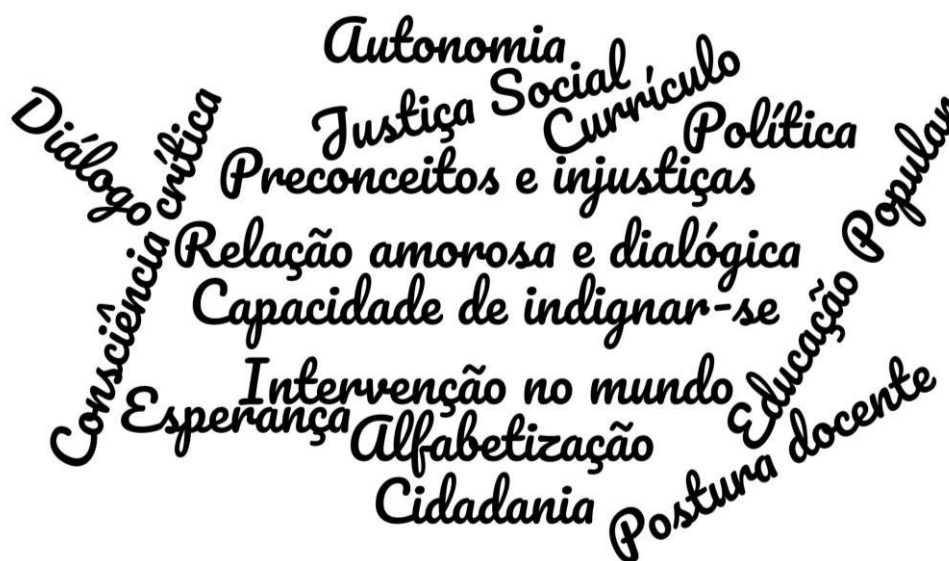
⁷³ Primeiro livro de Freire, publicado em 1959. Essa obra marca o início da reflexão político-pedagógica desenvolvida ao longo de toda a sua trajetória enquanto educador. Segundo ele, naquela época, era necessário rever o projeto educacional brasileiro, uma vez que a educação deve contribuir para a conscientização dos sujeitos e não para a alienação.

⁷⁴ Livro publicado em 2000, organizado por Ana Maria Araujo Freire. Nessa obra, Nita apresenta um conjunto de cartas pedagógicas e outros textos escritos por Freire alguns meses antes de sua morte. Os temas centrais das cartas são: transformação, libertação, ética, diálogo e esperança.

⁷⁵ Publicado em 1993. É uma coletânea de onze textos apresentados em Seminários. Nessa obra, Freire aborda discussões relacionadas à formação permanente, à educação de jovens e adultos, à importância da educação popular, entre outras.

⁷⁶ Assim como na pergunta anterior, o Professor POAP não respondeu a essa pergunta.

Figura 6 - Temas explorados a partir da obra de Freire



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme consta na figura acima, a partir de Freire são fomentadas discussões a respeito de: autonomia, diálogo, intervenção no mundo, esperança, cidadania, educação popular, entre outras. Destaco que estes são temas centrais na obra de Paulo Freire e são de extrema importância para um modelo crítico e emancipatório de formação de professores e professoras.

Dessa forma, a partir de uma formação docente que contempla relações dialógicas, compreendendo a importância da educação humanizadora a partir de Freire, que permita contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e de uma postura docente comprometida com a humanização de todos e todas. Nesse sentido, Freire afirma que

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]. (FREIRE, 1987, p. 37).

Nessa relação entre educando/a e educador/a, o Professor PPE acredita que a partir de Freire é possível trabalhar a “[...] questão da autonomia pessoal, da liberdade, e a defesa da educação como como possibilidade de transformação

social, a partir da consciência crítica e do envolvimento político” e isso desacomoda os alunos e alunas. Sendo assim, mesmo diante da importância da obra de Freire e da atualidade do pensamento freireano para uma formação docente humanizadora, alguns docentes percebem que há resistência por parte dos alunos e alunas.

Segundo o Professor E,

“Paulo Freire é um homem exemplar, uma referência de coerência entre o que ele escrevia e fazia. Suas obras são clássicas e seu conteúdo atual. No entanto, ele é associado ao comunismo, e por sua vez ligado ao fracasso, ao atraso, e ao PT (partido dos trabalhadores) e este, à corrupção. O mundo de hoje é bastante diferente do mundo vivido por Paulo Freire (temos hoje: grandes avanços tecnológicos, Internet, facilidade de acesso à informação, propagação massiva de fakenews, redes sociais....). Muitas coisas emergiram e outras tantas persistiram e persistem. Destaco entre as que persistem: desigualdade social, pobreza, miséria, racismo, preconceitos. Prefiro falar das ideias e método de Paulo Freire do que propriamente do Paulo Freire. O nome Paulo Freire não causa muita simpatia para muita gente, assim como as ideias dele. No entanto, as ideias de Paulo Freire continuam atuais, pertinentes e são um ótimo contributo para a formação da consciência crítica, cidadania e nos acena para a esperança. Falo pois das ideias de Freire sem tanto falar em Freire.” (Professor E, grifo nosso)

Da mesma forma, a Professora TA e o Professor PFA afirmaram que

“[...] percebi um grupo de três alunos muito resistentes no primeiro semestre de 2019, os quais argumentavam que Paulo Freire havia estragado a educação brasileira por ser permissivo demais. Todavia, eu como professora juntamente com a turma fomos desconstruindo esses argumentos e fomos reforçando a importância da obra dele no passado e ainda na atualidade”. (Professora TA, grifo nosso)

“[...] as pessoas o consideram comunista; que não tem nada a dizer de significativo; tempos sombrios; mas é importante acreditar no projeto de Freire de por teimosia e convicção seguir o caminho com coragem e esperança”. (Professor PFA).

Logo, assim como as coordenadoras e o coordenador dos eixos de formação docente apontaram em suas entrevistas, há resistências para o trabalho com a obra de Freire nas aulas, uma vez que muitos licenciandos e licenciandas buscam uma formação que não tem envolvimento com política. Além disso, fazem críticas em

relação à obra de Freire baseados/as em falsos discursos. Muitos deles associam o autor ao fracasso da educação brasileira.

Paulo Freire, em *Política e Educação* alerta-nos sobre o cuidado que devemos ter quando criticamos algo ou alguém a partir de mentiras. Temos o direito de criticar, contudo, “O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia”. (FREIRE, 2001, p. 31). Da mesma forma, em *Pedagogia da Autonomia*, Freire ressalta que

Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela, mas o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdades em torno deles. [...] Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar. (FREIRE, 2019, p. 18)

A resistência por parte de alguns alunos e alunas aponta, dentre tantas complexidades, a negação de que somos sujeitos capazes de dialogar e aprender uns com os outros. Além disso, esse fato corrobora com os resultados encontrados por Neumann, em sua tese de doutorado. O pesquisador destacou as resistências dos alunos e alunas com as disciplinas de formação humana, uma vez que muitos/as acreditam ser “[...] perda de tempo e dinheiro jogado fora”. (NEUMANN, 2014, p. 135).

Contudo, mesmo diante das exigências e dos desafios impostos e defendidos por uma sociedade que está sempre preocupada com o mercado de trabalho, acredito que seja importante promover uma educação humanizadora, criando espaços de discussão, de crítica e de aprendizado coletivo.

[...] é impossível agradar a gregos e troianos, quem faz algo tem de exercitar a humildade antes mesmo de começar a aparecer em função do que começou a fazer. Vivida autenticamente, a humildade acalma, pacifica os possíveis ímpetus de intolerância de nossa vaidade em face da crítica, mesmo justa, que recebemos. (FREIRE, 2001, p. 31)

Ainda nesse contexto de discussão, atento para o que Freire diz em *Pedagogia da Autonomia* quando ele afirma que a neutralidade é uma maneira cômoda e hipócrita de escondermos nossas opções. O autor afirma que “lavar as

mãos” é reforçar o poder do opressor. Sendo assim, a busca pela neutralidade e a negação de que educação e política andam juntas causam a desumanização e a coisificação dos sujeitos. E essa rejeição pelo diálogo entre elas – tão necessária no atual contexto - nada mais é do que resultado da ideologia neoliberal, que fomenta uma educação excludente, injusta e preconceituosa.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. (FREIRE, 2019, p. 21)

Com base nisso, para que a formação docente seja pautada por uma educação humanizadora, isto é, comprometida com o aprendizado coletivo, com a ação dialógica e com a transformação dos sujeitos e de suas realidades, é necessário que os licenciandos e licenciadas aprendam e desenvolvam (na relação entre e com teoria e prática) alguns princípios.

5.2.3 Princípios indispensáveis à formação de professores e professoras

Conforme apresentado no subcapítulo sobre os modelos de formação docente, há uma disputa entre diversos modelos, que contemplam (ou não) alguns interesses, sejam individuais ou coletivos, sejam de opressores, da classe popular, entre outros. Dessa forma, o debate sobre os diferentes modelos não pode ser apenas uma discussão conceitual, mas também prática, que deve contemplar o diálogo entre coordenadores/as, docentes e licenciandos/as, na busca por uma formação docente que esteja a serviço de todos e todas, e não apenas a um grupo específico.

Diferente das propostas de formação pautadas pelas racionalidades técnica e prática, a pedagogia freireana contempla a construção de práticas educativas baseadas em uma perspectiva crítica de formação, dentre o qual estão os modelos apresentados por Diniz-Pereira (2002), tais como o modelo *sociorreconstrucionista*, o *modelo emancipatório* ou *transgressivo* e o *modelo ecológico crítico*.

Retomei esse ponto, pois creio que o estudo desses modelos foi importante para a análise das entrevistas, na medida em que permitiu compreender a importância de um currículo contextualizado e construído no coletivo, pautado pela racionalidade crítica, que possibilita a formação de docentes comprometidos com a

educação humanizadora, sobretudo que contempla o desenvolvimento de princípios, tais como: o diálogo, a práxis, a curiosidade epistemológica, a autonomia, entre outros.

Nesse sentido, a pergunta de número onze tinha como objetivo compreender se há ensinamentos de Freire que podem ser considerados relevantes ou até indispensáveis para a docência hoje. Ressalto que todos os professores e professoras responderam a essa pergunta, exceto a Professora HSPE1, que afirmou não ser conhecedora da obra de Freire, logo, não poderia colaborar com a pesquisa.

Para o Professor PPE, todo pensamento dele é relevante “[...] *desde sempre e agora mais ainda. Não há como falar de docência sem falar de Paulo Freire*”. (Professor PPE). Da mesma forma, de acordo com o Professor POAP, Freire “[...] *oferece um horizonte ético-político ao campo educacional*”. Logo, as respostas dos professores evidenciam o legado de Freire para a educação brasileira, sobretudo pela atemporalidade de seu pensamento e pela relação com e entre questões pedagógicas e políticas.

Corroborando com isso, a Professora da atividade *História Social e Pensamento Educacional* afirmou que

*“O pensamento de Freire marcou a teoria e a prática pedagógica no século XX e continua sendo fundamental no século XXI, mesmo para quem não trabalha diretamente com seu método de alfabetização. **A reflexão sobre a relação entre educação, política e contexto de vida dos educandos e educadores; as concepções de ensino como processo de construção da cidadania; as noções de construção permanente dos saberes são indispensáveis à docência hoje.**”*(Professora HSPE2, grifo nosso).

Já para a Professora TA, a partir de Freire é possível contemplar o desenvolvimento de diversas competências, tais como: a empatia, o diálogo e o respeito aos diversos saberes. Segundo ela, o autor apresenta diversos princípios importantes para a docência:

*“**Saber olhar para o outro; escutar o outro em si mesmo; problematizar a hierarquização dos saberes; ter uma postura dialógica e amorosa no espaço público e coletivo que são as salas de aula; ter curiosidade pelo mundo; pesquisar e problematizar o mundo junto com os estudantes.**”* (Professora TA, grifo nosso)

O “saber olhar para o outro”, não só como uma capacidade empática ou como demonstração de amor, mas como uma disponibilidade para o diálogo, é bastante presente na obra de Freire, visto que o autor compreendia a importância dessas relações para a reflexão crítica e para a transformação dos sujeitos.

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. (FREIRE, 2019, p. 132-133).

A disponibilidade para o diálogo também foi apresentada pelo Professor PFA, quando ele afirmou que Freire contribui com diversos saberes relevantes à formação docente, dentre os quais:

“Diálogo, desenvolver a consciência crítica o máximo possível; trabalhar a questão das *contradições* da sociedade; o *compromisso ético*; o tema da consciência entendido como *apropriação crítica da realidade*; o *compromisso de Freire com o ser humano e sua vocação para o ser mais.*” (Professor PFA, grifo nosso)

Além do diálogo e da consciência crítica, o Professor PFA apontou outro conceito chave na obra de Freire: a busca pelo *ser mais*. Essa característica é fundamental para a humanização dos sujeitos e, conseqüentemente, para a formação humanizadora. Na aventura pelo *ser mais*, os sujeitos vão construindo e reconstruindo suas histórias, superando conflitos, impulsionando lutas e transformando o mundo.

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 2019, p. 19).

Dessa forma, para reagir contra a desumanização, para *ser mais*, é necessário que os docentes tenham consciência crítica de que é possível mudar a realidade. Para isso, é preciso ter esperança

“Um desses seus ensinamentos é a *esperança*. Um professor que *não tenha claro e não esteja convicto de que é possível um mundo*”

melhor, que possamos construir um mundo mais justo e menos desigual, deveria repensar sua profissão. A vocação do professor deve ser movida pela esperança, uma esperança sustentada em razões (motivos) e não no vazio. Os valores propostos por Paulo Freire continuam relevantes e indispensáveis. Além da esperança e da justiça, destaco o valor da consciência crítica, da indignação diante da desigualdade social, da educação política.” (Professor E, grifo nosso).

A resposta do Professor E reflete o que Paulo Freire apresenta em *Pedagogia da Autonomia*, quando ele diz que

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. [...] A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. (FREIRE, 2019, p. 70).

Sendo assim, a partir da resposta do Professor E, em articulação com um dos saberes indicados por Freire em *Pedagogia da Autonomia*, finalizo este tópico ressaltando que a esperança faz parte da natureza humana, sobretudo daqueles/as que buscam uma formação docente comprometida com o autoconhecimento, com o aprendizado coletivo e com uma percepção crítica sobre a realidade. Diante do atual contexto, ter esperança é um dever e um desafio àqueles/as que lutam por práticas humanizadoras.

No próximo tópico, apresento as contribuições de Freire para uma formação humanizadora.

5.3 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA UMA FORMAÇÃO HUMANIZADORA

Freire foi um educador comprometido com a pedagogia humanizadora, esta que é construída a partir de relações com o mundo, com os outros/as e com a natureza. O autor compreendia que todos somos seres inacabados e, por isso, precisamos estar, constantemente, buscando *ser mais*, a fim de transformar a nós mesmos e as realidades nas quais vivemos.

Para Freire, a educação tem papel fundamental no processo de humanização, uma vez que contribui para que os sujeitos tenham a consciência crítica de que nada está pronto. Logo, a partir de ações coletivas, dialógicas e comprometidas, tudo pode ser revisto e reconstruído, etc.

[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. (FREIRE, 2019, p. 34).

Com base nisso, a última pergunta do formulário *online*, encaminhado ao coordenador e às coordenadoras dos eixos de formação docente, bem como aos docentes das atividades acadêmicas compartilhadas, identificou quais são as relações entre a formação humanista jesuíta (proposta pela universidade pesquisada) e a formação humanizadora de Paulo Freire. Além disso, objetivou compreender, a partir das falas dos professores e professoras das atividades compartilhadas, quais são as contribuições de Freire para uma formação docente humanizadora.

A partir da análise das ementas das atividades e do Projeto Político Pedagógico da universidade pesquisada, é possível concluir que a formação humanista jesuíta busca oportunizar condições nas quais os licenciandos e licenciandas possam “[...] entender e interpretar o mundo e sua relação com a transcendência, a forma como se comportam e valorizam certas coisas da vida” (UNIVERSIDADE, 2017, p. 34). Ademais, esse modelo de formação tem como compromisso formar sujeitos “[...] comprometidos com os valores sociais e que sejam capazes de ver a sua profissão como uma possibilidade de Ser para os demais” (UNIVERSIDADE, 2017, p. 34).

Logo, é possível concluir que a formação humanista jesuíta tem relação com a formação humanizadora de Paulo Freire, uma vez que o autor defendeu, ao longo de sua obra, que os sujeitos são seres inconclusos, que necessitam tomar consciência disso, a fim de estarem em constante aprendizado e diálogo com outros/as. Para Freire, é necessário que os sujeitos estejam dispostos a construir e reconstruir a história, comprometendo-se com a transformação social e com o rompimento de padrões que desumanizam.

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens. E esta, como afirmamos no primeiro capítulo, é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibido que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de ser *menos*. De desumanização. (FREIRE, 1987, p. 34)

Dessa forma, compreendendo a importância do pensamento freireano para a formação docente, e a possibilidade de articulação com a concepção de formação proposta pela universidade pesquisada, perguntei ao coordenador e às coordenadoras⁷⁷ dos eixos de formação docente quais são as relações existentes entre a formação humanista jesuíta e a formação humanizadora de Paulo Freire. Ademais, perguntei aos docentes das atividades compartilhadas de que forma o pensamento de Paulo Freire pode (ou não) contribuir para a formação de sujeitos críticos, pesquisadores e comprometidos com a transformação social.

Inicialmente, a Coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros ressaltou a importância da formação humanista jesuíta e a formação humanizadora para o avanço da educação brasileira:

“[...] as duas formações necessitam de visibilidade. A preocupação dos jesuítas se volta também para a pedagogia inaciana, freireana e atualmente os jesuítas valorizam a pedagogia africana. Isso é um grande avanço na educação. Contudo ambas as pedagogias necessitam ser trabalhadas, visibilizadas e sobretudo respeitadas cada uma dentro de suas contribuições para formação de futuros profissionais da educação e demais áreas de conhecimentos.” (Coordenadora do Eixo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros).

Para o Coordenador do Eixo Humanismo Cristão, há relação entre as duas formações,

*“Como o princípio básico das atividades do Humanismo é a Formação, o pensamento freireano se alinha radicalmente com esta ideia de **'cuidado e construção de si'**, numa relação de abertura e diálogo com o Outro e com a dinâmica construtiva na relação com o tempo e com as diferentes geografias.”* (Coordenador do Eixo Humanismo Cristão, grifo nosso).

⁷⁷ A Coordenadora do Eixo Pedagógico não respondeu a essa pergunta.

Logo, conforme o Coordenador, a partir de Freire é possível contribuir para o desenvolvimento de princípios indispensáveis à formação docente, como o diálogo, o cuidado e o compromisso com o coletivo. Ademais, percebo que há o incentivo à construção de relações comprometidas com o(s) espaço(s) e o(s) tempo(s), seja passado, presente ou futuro.

Nesse sentido, é necessária uma formação docente pautada pela racionalidade crítica, que contrapõe uma formação tecnicista que fomenta os princípios de mercado, tais como o individualismo e a competitividade. Assim, corroborando com o Coordenador do Eixo Humanismo Cristão, a Professora TA afirmou que

*“[...] Freire traz a questão essencial de **olharmos para o outro nele mesmo; de nos abriremos para a escuta e para a conversação; de sermos rigorosos com amorosidade e respeito com os outros; de pensarmos na história não como determinação, mas como possibilidade de transformação do mundo; dos professores não serem uma ausência em sala de aula, mas que precisam deixar marcas.**”* (Professora TA, grifo nosso).

Posto isto, é possível concluir que as discussões presentes nas atividades compartilhadas fomentam uma formação docente pautada pela racionalidade crítica. Segundo os modelos definidos por Diniz-Pereira (2002) em diálogo com outros autores, fomentam uma formação com vistas ao **modelo ecológico crítico**, no qual a “[...] pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social”. (CARSON e SUMARA, 1997) (DINIZ-PEREIRA, 2002, posição 364).

Ademais, o olhar para o outro/a, a escuta, o diálogo, a amorosidade, o respeito com os outros/as e a possibilidade de transformação do mundo são temas centrais na obra de Paulo Freire e são indispensáveis para um modelo crítico de formação docente, este fundado em propostas pedagógicas que contemplam relações coletivas, dialógicas e éticas. Logo, a resposta da Professora TA reafirma as aproximações entre a formação jesuíta proposta pela universidade e a formação humanizadora de Paulo Freire, uma vez que ambas fomentam a humanização dos sujeitos.

Em diálogo, a Professora HSPE2 afirma que

*“Toda a obra de Freire é marcada por princípios. Cabe aos professores, pesquisadores e educadores em geral disputarem espaço no debate e e retomarem junto aos professores em formação e aos estudantes das escolas a leitura embasada dos escritos de Freire. Acredito que assim se poderá superar a onda de “demonização” (ou ao menos de depreciação/deturpação) de seu pensamento que vem sendo estabelecida como estratégia política no Brasil. **As noções de leitura de mundo e de amorosidade, tal como pensadas por Freire, são fundamentais para constituir pessoas a participarem de forma mais plena e humanizada das relações sociais.**”* (Professora HSPE2, grifo nosso).

Corroborando com isso, para o Professor PPE, Freire deve fazer parte dos currículos e a partir dele é necessário “[...] *mostrar para os futuros docentes as implicações do seu pensamento na transformação da realidade social.*” (Professor PPE). Nesse contexto, segundo o Professor E,

*“Paulo Freire sempre foi uma pessoa muito bem informada sobre a realidade social e política, principalmente do Brasil e da América Latina. **Para sermos críticos, não basta lermos livros, mas devemos também ler a realidade que está aí.** É essa leitura que **nos torna críticos e nos motiva a nos comprometer a lutar pela justiça social, pela fraternidade e um mundo sem racismo e outras formas de preconceitos.** Paulo Freire foi um grande homem, um ótimo escritor e pensador. **Sua obra é um convite a sermos pessoas justas, fraternas e com esperança.**”* (Professor E, grifo nosso)

A resposta do Professor E reforça a atemporalidade e o legado do pensamento freireano para a formação docente. Nesse momento crítico de disputas no campo educacional brasileiro, Freire apresenta-se como um autor que fortalece discussões a respeito de uma educação crítica e democrática. Além disso, Freire inspira uma pedagogia que contrapõe modelos desumanizadores que excluem, oprimem e “coisificam” os sujeitos. Ademais,

O reconhecimento do caráter historicamente situado de sua obra está manifesto também no fato de que ele soube recriar-se, na prática e na teoria, dentro dos movimentos da história. Sua pedagogia do oprimido virou pedagogia da esperança, pedagogia da autonomia, da indignação, entre outras nominadas por ele mesmo e por quem nele se inspirou para mostrar um outro lado ou uma outra dimensão da prática educativa voltada para o ser mais. (STRECK, 2018, p. 44).

Outro ponto que merece destaque é a parte em que ele diz que *“Para sermos críticos, não basta lermos livros, mas devemos também ler a realidade que*

está aí” (Professor E). Nessa mesma linha, retomo o que a Professora Pioneira afirmou em sua entrevista,

“[...] a formação humanizadora não ocorre pela leitura de livros de um autor em uma disciplina do curso de formação de professores. A formação humanizadora é um processo que precisa ter seus princípios explicitados na fundamentação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), perpassar todas as disciplinas do currículo e chegar à sala de aula com clareza de objetivos.” (Professora Pioneira).

Logo, é necessário, além de ler livros, “[...] conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. (FREIRE, 2019, p. 67).

A capacidade de aprender não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere, ou mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objetivo apreendido. (FREIRE, 2019, p. 67).

Sendo assim, a formação humanizadora envolve a incorporação de livros, estudos, discussões, vivências, etc. Logo, é muito importante que o pensamento freireano seja reinventado e esteja em diálogo com outros autores/as. Assim, para o Professor POAP

“Freire deve ser um autor estudado com sistematicidade e não convertido em “mantra” ou “almanaque” de frases prontas em educação, o que diminuiria sua centralidade no campo pedagógico.” (Professor POAP).

Também atento a isso, segundo o Professor PFA, Freire contribui para uma formação humanizadora

*“[...] através da compreensão de sua teoria crítica e sua releitura a partir dos desafios do tempo presente. **Freire como ponto de partida e a abertura para novas interpretações. Não ficar aprisionado ao que Freire pensou. Não fazer de Freire um evangelho da salvação que responde a todas as perguntas do nosso tempo.**”* (Professor PFA, grifo nosso).

Essa compreensão de “evangelho da salvação” é bastante discutida entre os estudiosos e estudiosas da obra de Freire, que vem desenvolvendo, ao longo dos anos, diversas pesquisas que contemplam reflexões com vistas à possibilidade de

reinvenção a partir da interlocução com outros autores/as⁷⁸. Além disso, há um grande esforço por parte desses pesquisadores/as (e eu me incluo nesse grupo) pelo respeito ao legado de Freire para a educação brasileira. Assim como já mencionado anteriormente, não se trata de um grupo de “testemunhas de Freire”, mas sim de um coletivo comprometido com a ampliação de seu pensamento.

Inclusive, a ampliação do estudo de sua obra é indispensável àqueles/as que buscam uma formação docente pautada pelo respeito, pelo diálogo com o diferente e pela reflexão crítica sobre o atual sistema educacional. É possível discordar, concordar, reinventar e dialogar com o pensamento freireano, mas, para isso, é necessário, antes de tudo, conhecê-lo.

Portanto, finalizo este capítulo ressaltando que, a partir das respostas dos entrevistados e entrevistadas, Paulo Freire apresenta inúmeras contribuições para a formação humanizadora, tais como: a valorização e o respeito aos diversos saberes existentes; a consciência do inacabamento; a consciência crítica; a impossibilidade de neutralidade; o olhar respeitoso e cuidadoso com o/a outro/a; a abertura à escuta e ao diálogo; a rejeição de toda forma de discriminação; a problematização de questões relacionadas à educação bancária e a convicção de que é possível transformar o mundo a partir do coletivo.

No próximo tópico, apresento minhas considerações finais e algumas perspectivas de pesquisa.

⁷⁸ Os livros *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*, organizado por Moacir Gadotti e Martin Carnoy, *Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção*, organizado por Cheron Zanini Moretti; Danilo Romeu Streck e Sandro de Castro Pitano, e *Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção*, uma pesquisa de várias mãos, organizado por Ana Maria Saul, são bons exemplos disso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] haverá, talvez, os que não ultrapassarão suas primeiras páginas. Uns, por considerarem a nossa posição, diante do problema da libertação dos homens, como uma posição idealista a mais, quando não um "blabláblá" reacionário. "Blabláblá" de quem se "perde" falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia. Outros, por não quererem ou não poderem aceitar as críticas e a denúncia que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se "gratificam", através de sua falsa generosidade. (FREIRE, 1987, p. 13).

As palavras de Freire traduzem minha aventura no mestrado. Há aqueles que consideram esta dissertação "blábláblá" e há aqueles que se sentiram contemplados em cada capítulo. Finalizo este texto direcionando minhas considerações finais aos dois grupos, uma vez que compreendo a importância do diálogo e do compartilhamento de conhecimento.

Ao longo dos meses, com base nos apontamentos feitos pela banca de qualificação, realizei diversas (re)leituras a fim de: identificar o que já foi produzido sobre formação docente e Paulo Freire; compreender a história da formação docente no Brasil; refletir sobre a construção curricular dos cursos de licenciatura e quais são os modelos em disputa. Tinha a preocupação de entender o "início de tudo" para, assim, repensar alguns paradigmas do presente. Ademais, precisava compreender de que forma os princípios de mercado disputam espaço com os princípios de *ser mais*, e como isso influencia a construção dos currículos dos cursos de licenciatura hoje.

Ressalto que grande parte dos materiais utilizados ao longo da dissertação são resultados de pesquisas desenvolvidas pelo coletivo de estudiosos/as da obra de Freire, muitos deles/as participantes do grupo de pesquisa do qual faço parte, coordenado pelo Professor Danilo Streck. Dentre as obras destacam-se: teses, dissertações, o *Dicionário Paulo Freire*, o livro *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica*, alguns trabalhos apresentados nos Fóruns e, claro, os livros de Freire, que foram meus companheiros durante todo o processo de escrita.

Os referenciais indicados pela banca de qualificação também foram indispensáveis para a escrita dos capítulos sobre a história da formação docente no Brasil. Os livros de Diniz-Pereira, Saviani e Gatti me possibilitaram compreender o passado e problematizar questões do presente e do futuro.

Após a qualificação do projeto, inicialmente, entrevistei a professora pioneira na formação docente da instituição investigada. Depois, entrevistei o coordenador e as coordenadoras do eixo de formação docente.

Em seguida, identifiquei indícios da presença ou ausência de Freire nas ementas das atividades compartilhadas, sobretudo analisei o escopo teórico de obras de Paulo Freire – bem como de outros/as autores/as que dialogam com ele na perspectiva de uma educação humanizadora; identifiquei, também, quais são os livros de Paulo Freire e quais são as temáticas abordadas a partir da obra dele, pelos professores e professoras da instituição investigada. Por fim, busquei compreender quais são as contribuições da pedagogia freireana para a formação humanizadora dos sujeitos a partir de entrevistas com os professores e professoras das atividades analisadas.

O acesso aos documentos e o contato com os docentes foi tranquilo e, ao mesmo tempo, bastante desafiador, já que exigiu que eu conversasse com diversas secretarias, a fim de obter a liberação dos documentos e os contatos pessoais dos docentes das atividades. Todavia, todos e todas colaboraram com o andamento da pesquisa, respeitando os prazos estabelecidos por mim e, dessa forma, possibilitando que eu cumprisse com o cronograma apresentado na qualificação. Reafirmo que todos e todas foram muito gentis comigo e com a pesquisa. Todos os apontamentos, críticas e sugestões feitas por eles/elas foram considerados, uma vez que foram de extrema importância para a construção dos dados.

Para responder à pergunta de pesquisa, *de que forma o pensamento de Paulo Freire se materializa em cursos de formação docente de uma universidade privada e que contribuições ele oferece à humanização dos sujeitos?*, além de analisar os documentos, propus-me a dialogar com os docentes da instituição investigada. Inicialmente, havia planejado entrevistá-los de forma presencial física, mas, devido à pandemia da COVID19, tive que repensar minha metodologia e realizar as entrevistas de forma *online*. Todavia, mesmo diante da grande demanda de atividades remotas, todos e todas participaram da pesquisa, respondendo às perguntas e contribuindo, de forma significativa, para a escrita deste trabalho.

Todas as entrevistas foram analisadas e compõem as reflexões e conclusões apresentadas nos capítulos quatro e cinco. Neles, apresentei as respostas dos entrevistados/as, buscando articulá-las com: a obra de Freire, o referencial sobre os

cursos de licenciatura, os modelos de formação e as leis e diretrizes destinadas à formação docente brasileira.

Muitas entrevistas me surpreenderam e ressignificaram algumas convicções que eu tinha sobre a presença de Paulo Freire nos cursos de licenciatura. Destaco a entrevista realizada com a Professora Pioneira, pois foi uma grande aula sobre docência e, antes disso, sobre gentileza e amorosidade.

Creio que o diálogo com os docentes que coordenam ou ministram as atividades compartilhadas reforçou a importância do pensamento freireano para a humanização dos sujeitos e para a formação de professores e professoras comprometidos/as com um mundo mais justo, bonito e solidário. Os dados apresentados ao longo dos capítulos analíticos podem contribuir para futuras pesquisas sobre a obra de Paulo Freire, sobretudo para projetos de pesquisa em nível de pós-graduação.

Ademais, as entrevistas reafirmaram o legado e a atemporalidade do pensamento freireano com vistas à interlocução com outros autores/as. Aliás, em relação a isso, ao longo da escrita dessa categoria de análise, outras perguntas de pesquisa foram surgindo, as quais despertaram o meu interesse para estudos no doutorado. A partir das respostas dos entrevistados/as, percebi que há encontros e desencontros entre a obra de Freire e outros pensadores/as do campo da sociologia e da filosofia. Nesse sentido, penso que um estudo aprofundado dessas relações pode contribuir para a reinvenção do pensamento freireano.

Além desse estudo, penso que outras pesquisas podem ser desenvolvidas a partir dos resultados apresentados, tais como: diante do atual contexto, quais são os compromissos da universidade com a formação humanizadora? Ou: de que forma a formação humanizadora contribui para as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica?

Finalizo este tópico, dando destaque ao conselho que recebi do Professor de Ética, deixado no espaço destinado a sugestões, críticas ou comentários adicionais sobre a pesquisa. Recebi muitas parabenizações, mas, dentre as mensagens, esta me chamou atenção e me motivou a continuar escrevendo:

“Tenha coragem e amorosidade na luta; creia no humano apesar do humano; lute sempre; na dúvida fique ao lado dos pobres; crie uma cultura democrática e de respeito ao humano.” (Professor E).

É com base nesse comentário que concluo esta pesquisa: com a esperança de dias melhores, com muita coragem para lutar por uma educação justa, solidária e problematizadora, que supera práticas bancárias, que desumanizam e que coisificam os sujeitos. Além disso, encerro este texto com muito respeito aos conhecimentos apresentados pelos entrevistados e entrevistadas e com o compromisso de divulgar esta pesquisa com outros pesquisadores/as.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Sulear (verbete) *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição Revista Atualizada. São Paulo: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERNARDI, Maira. **A introdução das TIC no curso de Pedagogia da UFRGS: reflexões a partir de uma proposta didático-pedagógica construtivista**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer N°CP 04/97**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, 11 de março de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf> Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer N°CP 115/99**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, 10 de agosto de 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300016&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 28 abr. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. 20 de dezembro de 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 18 maio 2020.

CAVARALLO JUNIOR, João Domingos. **A formação permanente do professor de matemática na perspectiva freireana: um estudo de caso no município de Diadema – SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

COLLING, Ana Maria; ANDREOLA, Balduino A. Diálogos impertinentes entre Freire e Foucault. *In*: FREITAS, Ana Lúcia Souza; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. (Orgs). **Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as)**. Passo Fundo: Méritos, 2014.

COSTA, Elenice Rabelo. **Pedagogia do Oprimido: interrelações entre educação, formação e consciência emancipatória**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Ceará, 2017.

COSTA, Ana Maria Nicolai da; DIAS, Daniela Romão, DI LUCCIO, Flávia. Uso de Entrevistas On-Line no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, vol. 22, n.1, 2009. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100006. Acesso em 23 de março de 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 68. Dez/1999. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf> Acesso em: 5 maio 2020.

DINIZ-PEREIRA. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. *E-book*

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. *E-book*

DUARTE, Bruna da Silva. **Ética e docência numa educação libertadora na perspectiva de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019.

FELDEN, Eliane de Lourdes. **A universidade e as aprendizagens significativas: contribuições possíveis na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2009.

FLORES, José Francisco. **Professor: autor de sua profissão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 2009.

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**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc. [online]**, v.23, n.80, p.136-167, 2002. Doi: 10.1590/S0101-73302002008000009

FREITAS, Mariane de. **Diálogos freireanos na formação inicial de educadores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2.ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

GONÇALVES, Becky Henriette. **Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

GONZAGA, Kátia Valeria Pereira. **Do voo dos gansos ou da construção de quem educa o educador: uma contribuição à reflexão acerca da formação dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998.

KIMIECIKI, Domingos. Educação libertadora (verbete). *In*: STRECK. Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019. *E-book*

LIMA, Licínio C. Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia. *In*: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Org.) **Reinventando Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.

MARONEZE, Adriane Mazo da Silva. **A ludicidade como potencialidade humana na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02> Acesso em: 15 abr. 2020.

MONTEIRO, Francisca Ocilma Mendes. **A prática como componente curricular na formação de professores do curso de licenciatura do IFPI Campus Floriano.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2009.

MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro (Orgs). **Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção.** Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro. (Orgs). **Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica.** Curitiba: Editora Appris, 2019.

SANTOS, Claudio. W. dos; MORORÓ, Leila. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 19, p. e019018, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8652339. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 17 jan. 2021.

NEUMANN, Laurício (Org). **Desafios da educação para os novos tempos.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

NEUMANN, Laurício. **Sentido das disciplinas de formação humanística e social de orientação cristã da Unisinos conforme percepção de alunos e professores.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2007.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

PAULO, Fernanda dos Santos; ZITKOSKI, Jaime José; LODI, Leonardo Camargo. A presença de Paulo Freire nas universidades: um estudo a partir dos grupos de pesquisa do CNPq. *In:* MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro (Org). **Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção.** Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos. Ladislau Dowbor (verbete). *In:* MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro. (Orgs). **Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica.** Curitiba: Editora Appris, 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da educação popular freiriana e a universidade.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PIRES, Clarice. **Referências para um currículo crítico-emancipatório na universidade:** construindo um projeto educativo no Centro Universitário de Brusque-SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

POZIOMYCK, Arthur da Silva. **As concepções de professor dos docentes das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFRGS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

RAMBO, Arthur Blásio. **Um sonho e uma realidade**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

SANTIAGO CRUZ, Felipe Alex. **Ética da prática docente dos professores do curso de Pedagogia da UEPA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, 2013.

SANTINELO, Paulo Cezar Canato. **A epistemologia da ciência na formação inicial de professores: uma análise dos currículos das licenciaturas em química, física e ciências biológicas, presentes nas universidades estaduais, com sede no norte central e noroeste do Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, 2017.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. Contribuições de Paulo Freire para uma formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**. Curitiba, n.61, p.19-35, 2016.

SAUL, Ana Maria. Currículo (verbetes) *In*: STRECK. Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação e Democracia: teorias da educação**. Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14, nº40. Rio de Janeiro. Jan/Abril, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012. Acesso em: 14 abr. 2020.

SCHEIBE, Leda. A formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 23, jan/dez, 2008. Disponível em <https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf> Acesso em: 20 abr. 2020.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**. Campo Grande, Lisboa, v.6, n.6, 2005. Disponível em <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/848>> Acesso em 15 jun. 2020.

SILVA, Daíze Franciele Nunes. **Indícios da pedagogia de Paulo Freire nas políticas de formação de professores (as):** análise da formação a partir de documentos oficiais. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2018.

STRECK, Danilo R. O pensador e a educação contemporânea. *In:* REGO, Teresa Cristina (Org.) **Paulo Freire: a educação como um ato político.** São Paulo: Editora Segmento, 2018.

STRECK, Danilo R. **Pedagogia no encontro de tempos:** Ensaio inspirados em Paulo Freire. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; MADCHE, Flavia C.; KEIL, Ivete M.; GAIGER, Luiz Inácio (Orgs.) **Paulo Freire: ética, utopia e educação.** 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

STURZENEGGER, Karen Freme Duarte. **O pensamento de Paulo Freire para uma ação mais humanizada do professor na educação a distância.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, 2014.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Identidade coletiva de professores na escola pública:** uma construção possível, difícil e necessária - um estudo de caso na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. **Diálogo e amorosidade em Paulo Freire:** dos princípios às atitudes na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

TRINDADE, Ana Felícia Guedes; PORTAL, Leda Lísia Franciosini. Edgar Morin e Paulo Freire: uma aliança singular da ética da vida e da ética universal humana. *In:* FREITAS, Ana Lúcia Souza; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. (Orgs.) **Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as).** Passo Fundo: Méritos, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Inacabamento. (verbete). *In:* STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

UNIVERSIDADE. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Matemática – Licenciatura.** Unidade Acadêmica de Graduação. São Leopoldo, 2017.

VIANA JUNIOR, João da Conceição. **A educação para a autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire.** (Monografia). Especialização em Filosofia da Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

VIERA, Olga. "**Semu genti**" da **SADI** à **SECOP**: relação trabalho-educação-formação humana com egressos de Cursos Profissionalizantes na Ilha Grande dos Marinheiros. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y política. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

ZITKOSKI, Jaime José. Platão (verbete). *In*: MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro. (Org). **Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica**. Curitiba: Editora Appris, 2019.