

Transformação social, dialogicidade e inacabamento: um olhar à luz dos pressupostos freireanos nos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia

Social transformation, dialogicity and unfinished: a look in the light of freirean assumptions in the pedagogical projects of Pedagogy courses

Diuliana Nadalon Pereira¹
Cristiane Muenchen²

Resumo:

Paulo Freire é um dos autores brasileiros mais reconhecidos em razão de suas importantes contribuições à educação. O referencial freireano pode contribuir à formação de professores e professoras, todavia, as práticas docentes de pedagogos e pedagogas nem sempre estão alinhadas aos seus pressupostos. Em vista disso, este estudo tem como objetivo analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia de três instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul e identificar pressupostos freireanos presentes nesses documentos. Foi utilizada a metodologia da Análise Textual Discursiva e discutidas as categorias a priori: i) inacabamento; ii) dialogicidade; e, iii) transformação social. Identificou-se uma preocupação pelos cursos em formar sujeitos cientes de sua condição ontológica de inconclusão. Além disso, foram evidenciadas discussões sobre criticidade, problematização e diálogo - essenciais para uma práxis docente em consonância com a educação libertadora, a qual tem como pretensão gerar a transformação social. De modo geral, considera-se que o presente estudo contribuiu para identificar a presença de elementos pertencentes a matriz educacional freireana nos documentos, no entanto, esses não possuem um aprofundamento teórico, tampouco, uma sistematização de quais são os referenciais que os balizam.

Palavras-chave: Formação de Professores; Pedagogia; Paulo Freire.

Abstract:

Paulo Freire is one of the most honest Brazilian authors because of his important contributions to education. The Freirean framework can contribute to the training of teachers, however, as teaching practices of pedagogues and pedagogues they are not always aligned with its assumptions. In view of this, this study aims to analyze the Pedagogical Projects of Pedagogy Courses of three public institutions in the state of Rio Grande do Sul and identify Freirean assumptions in these documents. The Discursive Textual Analysis Methodology was used and discussed as a priori categories: i) incompleteness; ii) dialogicity; and, iii) social transformation. A concern for the courses in training people aware of their ontological condition of inconclusiveness was identified. In addition, criticality, problematization and dialogue were evidenced - essential for a teaching praxis in line with liberating education, one which intends to generate social transformation. In general, it is considered that this study contributed to identify the presence of elements belonging to the Freirean educational matrix in the documents, however, these do not have a theoretical deepening, nor a systematization of which are the references that guide them.

Keywords: Teacher Training; Pedagogy; Paulo Freire.

¹ Doutoranda, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora da Rede Pública Estadual do RS, Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências; Grupo de Estudos e Pesquisas Educação em Ciências em Diálogo (GEPECiD); Bolsista Capes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9895-1562>. Email: diulinadalon@gmail.com

² Doutora, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora da UFSM, Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências; GEPECiD. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3144-0933>. Email: crismuenchen@yahoo.com.br

Introdução

Segundo Green (2016), Paulo Freire é o segundo autor do mundo mais citado na área das humanas, assim sendo um dos referenciais mais reconhecidos e de importante relevância à educação e à formação de professores e professoras (Freitas; Forster, 2016). Uma das principais contribuições a estes contextos foi a denúncia de um modelo educacional bancário, em que se desconsidera a história de vida e a realidade dos e das estudantes. Freire (2018) argumentava que a educação bancária é instrumento de opressão, pois nessa a realidade é vista como algo estático e alheio à experiência existencial dos e das estudantes. Acrescenta que “nela, o educador aparece como seu indiscutível a gente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos da sua narração” (Freire, 2018, p.79).

Por isso, defendia a necessidade da superação da educação bancária e a adoção de uma educação libertadora, a qual está balizada, principalmente, na dialogicidade e na problematização, cuja finalidade é fazer com que os sujeitos reconheçam as situações-limites (problemas) em que estão imersos – mesmo que inconscientemente – e sejam protagonistas de sua transformação. Além disso, Paulo Freire esteve ligado a muitos movimentos sociais, especialmente, relacionados à alfabetização de jovens e adultos. Liderou projetos de âmbito nacional, os quais visavam alfabetizar adultos e adultas trabalhadores e trabalhadoras. Foi secretário de educação do município de São Paulo, onde implementou um projeto de reestruturação curricular, o qual buscava desenvolver, simultaneamente, a formação permanente de professores e professoras, bem como gerar a democratização e a descentralização da tomada de decisão nas escolas (Torres; O’cadiz; Wong, 2002).

Diante das inúmeras contribuições à educação e ao seu reconhecimento em âmbito mundial, percebe-se que a adoção dos pressupostos freireanos nos cursos de formação de professores e professoras pode ser muito contributivo para o desenvolvimento de uma educação crítica, democrática e libertadora. Contudo, é necessário investigar se esses pressupostos estão presentes nos documentos orientadores da formação de professores e professoras, como é o caso dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

Visto que existem poucos referenciais progressistas em pesquisas de Educação em Ciências, no contexto dos Anos Iniciais (Bastos, 2013) e pela presença de concepções freireanas nem sempre alinhadas ao referencial freireano, por pedagogas e pedagogos (Marques, 2019), a presente pesquisa tem como intuito analisar os PPC de Pedagogia de três instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul (RS) e identificar a presença/aproximação dos/com os pressupostos freireanos. Na sequência, são apresentadas algumas discussões acerca da

formação de pedagogos e pedagogas, assim como dos pressupostos freireanos – no intuito de melhor elucidar o estudo.

1. Formação inicial de pedagogas e pedagogos: aspectos legais e educativos

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

O bacharelado em Pedagogia preparava os acadêmicos para exercerem funções técnicas, voltadas à estrutura burocrática dos sistemas de ensino. A licenciatura preparava para a docência, baseada em estudos sobre abordagens de ensino (Scheibe; Durli, 2011). O curso apresentava uma organização curricular chamada de “esquema 3+1”, pois a licenciatura tinha a durabilidade de 4 anos, enquanto o bacharelado era de apenas 3 anos. Os autores explicam que todo o licenciado era também bacharel, no que diz respeito ao campo do conhecimento. Já o bacharelado era um pré-requisito para obter o título de licenciado, sendo necessárias complementações pedagógicas ligadas à didática, o que demandaria mais um ano de formação.

Eram recorrentes as discussões acerca das competências atribuídas a estes profissionais, o perfil dos egressos e as incoerências durante a formação. Conforme Brzezinski (1996), havia um certo distanciamento entre bacharelado e licenciatura, caracterizado por visões dicotômicas entre teoria e prática. A partir da implantação do currículo mínimo, essa dicotomia se tornou cada vez mais evidente, sendo alvo de diversas críticas, pois a padronização curricular não atendia as especificidades de cada contexto. Tudo isso era reflexo de uma política de currículo voltada à instrumentação técnico-profissionalizante. Crescia, assim, o sentimento da falta de uma definição sobre o “ser pedagogo/pedagoga”; o currículo era também impreciso para a definição da atuação profissional e em sua constituição identitária, por esses motivos, necessitavam de mudanças curriculares (Silva, 2003).

Conforme Silva (2003), com o parecer nº 252/1969 extinguem-se as diferenciações entre bacharelado e licenciatura, uma vez que foram criadas as habilitações, isto é, os e as estudantes optavam por uma habilitação. Segundo o autor, essas mudanças ainda não eram suficientes para solucionar o problema da identidade profissional. Nesse sentido, o curso passou a ter como princípio de identidade à docência (Silva, 2003) e os (as) pedagogos (as) seriam os docentes da

educação infantil e dos primeiros anos do 1º Grau, correspondente, atualmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental (Saviani, 2009).

A partir da LDB/1996 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais, que reafirma a formação ampla e polivalente de pedagogos/pedagogas e extingue as habilitações antes existentes. Anos depois é instituída a Resolução CNE/CP nº 1/2006, a qual refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Esse documento sinaliza que os pedagogos(as) são os profissionais que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, estando apto a ensinar os processos de alfabetização e as demais disciplinas que integram o currículo deste nível de ensino (Brasil, 2006).

Segundo Libâneo (2001), o termo Pedagogia está relacionado ao campo teórico-investigativo da educação, indissociável de outras ciências como a sociologia, a filosofia, antropologia, psicologia, política, etc. Por isso, deve propiciar formação teórica, científica e técnica, para que os profissionais compreendam e aprofundem conhecimentos referentes ao exercício, à pesquisa e à teoria pedagógica. Conforme o autor, o curso busca formar profissionais qualificados para atuar em diferentes contextos educativos.

Contudo, em um estudo conduzido por Gatti (2010) em que autora analisou diversos cursos de Pedagogia do Brasil, foi identificada a presença de apenas 0,6 % de disciplinas voltadas à docência. As disciplinas fundamentavam-se praticamente em aspectos teóricos, relacionados às teorias de ensino, havendo uma carência de enfoque associado às práticas educacionais referentes a esses elementos teóricos.

Assim, considera-se que as trajetórias históricas pelas quais o curso passou, culminaram na formação atual das pedagogas e dos pedagogos. Ao longo das discussões apresentadas foram identificados alguns desafios, dentre esses a incompreensão sobre a identidade da profissão, além da formação polivalente e com poucas disciplinas voltadas à docência. Por tudo isso, defende-se que os cursos de Pedagogia contemplem durante a formação discussões acerca do ser professor/professora, das necessidades educativas, de uma educação crítica-transformadora. Para isso, é necessário referenciais que discutam aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos em sintonia com essa perspectiva educacional desejada, a exemplo do referencial freireano, objeto deste estudo.

2. Paulo freire: suas trajetórias de vida e perspectivas educacionais

Paulo Freire é o Patrono da Educação Brasileira (Brasil, 2012) título conquistado devido a suas diversas contribuições à educação. A vida do autor é marcada pelas importantes trajetórias como educador, gestor e escritor. A exemplo de sua atuação, entre os anos de 1947 e 1954, como diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, onde iniciou o contato com a educação de adultos/adultas trabalhadores/trabalhadoras. A experiência neste contexto foi atravessada por muitas inquietações, as quais serviram de inspiração para muitos de seus escritos, por isso, estes espaços atuaram como veículos de problematização acerca da educação, principalmente, referente à alfabetização (Freire, A.M. A, 1996).

Na década de 60 o autor esteve muito engajado em movimentos de educação, sendo um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular em Recife, no nordeste brasileiro. O movimento iniciou em 1962, período em que a região se caracterizava como uma das mais pobres e com um dos maiores índices de analfabetismo (Freire, 1979). Logo após o tempo de exílio foi empossado no cargo de Secretário de Educação do Município de São Paulo, atuando de 1989 a 1992, sendo um dos responsáveis pelo desenvolvimento do Projeto “Interdisciplinaridade via Tema Gerador”, implementado na capital paulista. O projeto reformulou o currículo escolar, visando superar o paradigma da educação bancária, mediante modificações no ensino, associadas à realização de constantes formações permanentes (Torres; O’Cadiz; Wong, 2002).

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

Mesmo após mais de 20 anos de sua partida seu legado continua atual e necessário. Foram diversas as obras que o autor escreveu em vida, sendo referenciais que expressam uma crítica aos modelos educacionais predominantes da época ao mesmo tempo que sinalizam para a manutenção da esperança crítica, a qual é inerente para a transformação da educação e da sociedade. Assim, defendia não somente o alcance da tomada de consciência, mas que, através

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

Para isso, fazem-se necessárias modificações em todo o sistema educacional, desde a formação inicial, a mudanças na organização escolar e o próprio currículo, para que estejam coerentes com essa concepção de educação. O pensamento freireano vem contribuindo para as práticas educativas emancipatórias, em diferentes campos de atuação, incluindo a formação de professores e professoras, em que sua produção representa um importante referencial para o desenvolvimento de práticas educativas balizadas em princípios crítico-reflexivos (Freitas; Forster, 2016).

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

Saul e Saul (2016) justificam a importância de abordar as obras de Freire na formação, considerando suas experiências como educador e gestor. Ademais, por ser um referencial que articula e considera diversas dimensões quando pensa a educação através da perspectiva antropológica, ético-política, filosófica, epistemológica, metodológica e pedagógica, mostrando-se assim, como um referencial que ajuda a responder os desafios e limitações acerca da formação de professores e professoras. Com isso, Freire demonstrou a viabilidade de suas teorias e a importância de considerar a realidade dos estudantes para que um novo mundo fosse possível, pois a presença do pensamento freireano ainda resiste/reside para além do paradigma da educação bancária.

3. Caminhos metodológicos

As instituições em que foram realizadas as análises emergiram de um estudo anterior (Pereira; Muenchen, 2022) em que foram identificadas as instituições do RS que mais possuíam indicações de obras freireanas nos componentes curriculares. Assim, este estudo analisou pressupostos freireanos e aproximações destes nos PPC de Pedagogia presenciais das seguintes instituições: a) Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - *Campus São Luiz Gonzaga* (UERGS); b) Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus Bento Gonçalves* (IFRS); e, c) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Para análise, inicialmente, buscou-se pela palavra-chave “Freire” nos documentos, através do comando CTRL + F. Todavia, ao identificar os contextos em que o termo aparecia, percebeu-se que este estava presente apenas como indicação de obra nas disciplinas, não havendo uma presença explícita que pudesse favorecer uma análise qualitativa. Deste modo, optou-se por verificar algumas aproximações com o referencial freireano ao longo dos documentos. À vista disso, sinaliza-se que a presente análise não indica como o Freire é efetivamente abordado, mas, sim, quais são as possíveis articulações com o referencial nos PPC.

A análise foi desenvolvida a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual ocorre em três etapas, as quais são: unitarização, categorização e produção de metatextos (Moraes; Galiazzi, 2016). Na unitarização foram retirados fragmentos textuais (unidades de significado), os quais ajudam a responder ao problema da pesquisa. Todas as unidades constituíram um fichamento e receberam códigos alfanuméricos (ex: PPC1_U1), em que PPC1 corresponde ao IFRS, PPC2 a UERGS e PPC3 a UFSM. Na categorização foram realizados processos de aproximação e de distanciamento entre as unidades, a fim de melhor compreender e categorizar os dados. Sinaliza-se que foram definidas categorias a priori, essas foram selecionadas a partir de alguns elementos abordados por Pereira (2018), o qual indica três perspectivas e seus respectivos conceitos-chave baseados em Freire. A primeira perspectiva apresentada é a Antropológica, cujo conceito-chave é o *inacabamento*. A segunda perspectiva trazida na obra é a metodológica, sendo a *dialogicidade* o conceito-chave. Já a última perspectiva é a política, tendo como conceito-chave a *transformação social*.

Esses conceitos-chaves foram utilizados ao realizar a leitura, a fim de dar o direcionamento necessário à análise. Deste modo, tem-se como categorias a priori os três conceitos-chaves: 1) Inacabamento; 2) Dialogicidade; e, 3) Transformação social. As categorias mencionadas são discutidas na sequência a fim de responder quais são as aproximações e/ou distanciamentos com referencial freireano.

4. Resultados

4.1 Inacabamento

Desta primeira categoria emergiram duas subcategorias sendo estas: a) emancipação; b) inacabamento: a busca por ser mais. A *emancipação* foi um dos elementos que esteve presente nos documentos. A unidade PPC1_U21 salienta que o espaço formativo é importante para a constituição da emancipação, tal como fica expresso na unidade abaixo:

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

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

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

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

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

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

O termo inacabamento representa a concepção de ser humano para Paulo Freire – como sujeito inconcluso, em constante transformação. Ao mesmo tempo, reside a compreensão da educação como processo formativo permanente (Pereira, 2018). Freire (1996) salientava que onde há vida, há também inacabamento e que por reconhecerem-se como sujeitos inacabados os seres humanos encontram-se numa permanente *busca por ser mais*, que provém justamente de sua inconclusão - de sua curiosidade. Por isso, os indivíduos como seres históricos e sociais têm a curiosidade como propulsora da produção do conhecimento. Por fim, discute-se que essa concepção de inacabamento é a base do pensamento pedagógico freireano (Pereira, 2018). Salienta-se que a compreensão de que os seres humanos são inacabados está presente nos cursos de formação de professores e professoras, como uma das “raízes” fundamentais no desenvolvimento profissional docente. Contudo, essa discussão é feita somente no PPC1, não estando presentes nos outros documentos. Por isso, caberia aprofundar esse estudo para verificar se esta compreensão também se faz presente nos outros cursos e instituições.

4.2 Dialogicidade

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

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

A formação docente [...] se consolida [...] **do exercício fundamental da liberdade e da criticidade, buscando transformar a si e o seu contexto por meio de metodologias dialógicas e colaborativas** [...] (PPC1_U21, grifo nosso).

O Curso de Pedagogia [...] permite aos sujeitos envolvidos no processo educacional a tessitura de seus saberes por meio da dialogicidade. **Proporciona a reflexão constante sobre o agir pedagógico e a ressignificação de valores, oportunizando olhares críticos e diferenciados** [...] (PPC1_U20, grifo nosso)

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

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

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

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

A educação crítica-libertadora anunciada por Freire favorece o desenvolvimento da autonomia do pensamento, que permite ao sujeito ser crítico frente a sua realidade, agindo democraticamente na transformação do mundo e de si próprio. Logo, a criticidade desempenha um papel extremamente importante na formação de pedagogos e pedagogas e deve, juntamente com outros elementos, ser pilar que sustenta e guia toda a formação de professores e professoras - neste sentido, Paulo Freire tem muito a contribuir.

A subcategoria *diálogo* emerge ao se identificar a presença de unidades que discutem este processo dialógico como uma das características que devam ser trabalhadas no contexto da

formação inicial de pedagogos e pedagogas. Nas unidades, é discutido que o diálogo atua na tessitura dos saberes (PPC1_U20) e que através de metodologias dialógicas de ensino é possível transformar a si e ao contexto (PPC1_U21), tal como pode ser visto abaixo:

O Curso de Pedagogia [...] **permite aos sujeitos envolvidos no processo educacional a tessitura de seus saberes por meio da dialogicidade** [...] (PPC1_U20, grifo nosso)

A formação docente a partir de si próprio se consolida através da autopercepção e da percepção do outro [...], **buscando transformar a si e o seu contexto por meio de metodologias dialógicas e colaborativas** [...] (PPC1_U21, grifo nosso).

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

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

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

Freire (1983) discute que é através do diálogo e da problematização do conhecimento que se gera a compreensão da realidade, cuja ação é capaz de transformá-la. Desse modo, essa

articulação deve se fazer presente e estar muito bem estruturada, considerando suas potencialidades nos processos educativos, e não menos importante, na transformação social.

A subcategoria *problematização* está presente nas seguintes unidades:

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

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

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

Ao longo de sua matriz curricular, o Curso de Pedagogia ofertará a disciplina de Pesquisa em Educação. Dessa forma, entendemos que o trabalho investigativo [...] é **de fundamental importância na construção de um profissional que problematize a educação e suas próprias práticas de docência** (PPC3_U22, grifo nosso).

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

4.3 Transformação social

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

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

b) **No fortalecimento da leitura e reflexão da realidade como fatores imprescindíveis à formação docente.** (PPC2_U9, grifo nosso).

O Curso de Pedagogia [...] **possui o compromisso de trabalhar na construção da democratização dos conhecimentos, tendo como base um modelo de educação progressista**, articulado a um projeto de sociedade baseada na igualdade de direitos e oportunidades nos mais diversos aspectos [...]. Para tanto, o IFRS necessita constituir-se como uma instituição de educação conhecedora e comprometida com a realidade na qual está inserida, tanto em nível local como regional (PPC1_U2, grifo nosso).

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

[...] entendendo o conhecimento como politicamente comprometido, devidamente contextualizado e que os processos de ensinar e de aprender são processos que instrumentalizam os sujeitos para a ação no mundo e que supere as atitudes de neutralidade perante o processo de compreensão da realidade social (PPC2_U26).

Pretendemos chegar à formação de um profissional capacitado para agir nas diversas realidades educacionais, [...] reconhecendo os limites de ação da educação escolar, para a transformação da sociedade, resgatando-se o aspecto social como fonte de reflexão profissional, geradora de saberes (PPC3_U9).

As unidades se aproximam do referencial freireano, pois o autor considerava a realidade como centro do processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, Freire (1996) salienta que a realidade não é determinada -inexorável- portanto, pode ser mudada, dizendo que:

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

Freire (1996) menciona que o conhecimento deve ser significativo para o educando e para a educanda, fazendo com que perceba as situações-limites e as contradições presentes no seu universo existencial. Por isso, os cursos de formação de professores e professoras deve prepará-los para as pluralidades culturais, sociais e econômicas que chegam à escola através dos educandos e educandas. Acerca do papel dos professores e das professoras neste processo, o autor corrobora falando:

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

O trecho acima, acerca da importância do papel docente, especialmente quando dotado de uma essência democrática, dialoga justamente com a característica de educação democrática evidenciada nos PPC analisados. Por isso, a segunda subcategoria é denominada de *necessidade de uma educação democrática*. Essa subcategoria emerge ao identificar discussões, consideradas essenciais para a transformação social num viés freireano. É a partir do

reconhecimento das desigualdades sociais, das contradições e das injustiças que os sujeitos passam a iniciar um movimento de transformação e a democracia é essencial para que as desigualdades possam ser superadas.

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

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

O Curso de Pedagogia - Licenciatura, do IFRS - Campus Bento Gonçalves **possui o compromisso de trabalhar na construção da democratização dos conhecimentos** [...] (PPC1_U2, grifo nosso).

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

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

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

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

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

Na unidade PPC1_U4 é discutido que o curso em questão compreende os seres humanos de maneira geral, como seres históricos e inacabados, por isso, podem refletir sobre sua própria existência e atuar politicamente no contexto em que estão inseridos. Já a segunda unidade

(PPC2_U23) aborda que o PPC do curso atende duas dimensões: a dimensão pedagógica e a dimensão política. A educação possui uma essência política, seja ela opressora, ou seja, ela libertadora, tudo é político! Pois não existe uma prática educativa neutra, descomprometida e apolítica (Freire, 2001).

Sob essa perspectiva, o Curso caracteriza-se pelo entendimento do ser humano como um ser histórico, cultural, inacabado, isto é, um ser [...] humano reflete sobre sua própria existência **e atua politicamente na realidade**, transformando a sociedade (PPC1_U4, grifo nosso).

[...] bem como, entendendo o conhecimento como politicamente comprometido, devidamente contextualizado e que os processos de ensinar e de aprender são processos que instrumentalizam os sujeitos para a ação no mundo e que supere as atitudes de neutralidade perante o processo de compreensão da realidade social (PPC2_U26).

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

Freire (2001) dizia que a educação também atua na formação política, além de contribuir para o processo de conhecimento, manifestação ética, na capacitação científica e técnica. A política, ao contrário do que muitos pensam, não é feita por profissionais da política, jornalistas políticos e burocratas, sobretudo, representa o conjunto de ideias, valores e consensos sociais oriundas dela, os quais “são o estímulo e o limite de qualquer ação política” (Souza, 2009, p.49). A escola enquanto instituição, ao invés de atuar na ascensão social das meninas e meninos pertencentes às camadas sociais mais excluídas, o que tem feito, predominantemente, é separar, ainda mais, as classes nascidas para vencer das classes nascidas para perder. Souza (2009) sinaliza que a escola, muitas vezes, premia e/ou castiga os sujeitos por seu mérito ou demérito.

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

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

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

k) **Em concepções que entendam teoria e prática como uma unidade articuladora da práxis** (PPC_U13, grifo nosso).

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

Referências à práxis nas obras de Freire são constantes, sendo um dos principais objetos de discussão. Práxis, segundo Freire, é a relação dialética e interdependente entre processos de ação e reflexão, podendo favorecer a superação do dualismo entre ação (dimensão prática) e reflexão (dimensão teórica) (Carvalho; Pio, 2017). Freire (2018) compreende a práxis educativa como a ação e reflexão dos seres humanos sobre o mundo, comprometidos com a sua transformação. Por conseguinte, a práxis freireana é “uma ação orientada pela teoria que se remete à ação transformadora/libertadora [...] uma atividade prática, imbuída de conhecimentos, reflexões e questionamentos, com vista a ações transformadoras da realidade e do próprio homem” – humanidade (Carvalho; Pio, 2017, p.435). Tal é a importância que o autor atribui à práxis que a percebe como fundamental para a superação da contradição opressor-oprimido (Freire, 2018).

Considerações Finais

A presente análise evidencia que os PPC dos cursos de Pedagogia consideram o inacabamento como possibilidade de emancipação dos e das estudantes - o que pode favorecer a *busca por ser mais*. Aparentemente, existe uma preocupação nos cursos para que os e as profissionais formados e formadas reconheçam sua condição ontológica de inconclusão. Além disso, verificou-se que os documentos apresentam a presença de elementos como criticidade, problematização e diálogo, os quais se atravessam dialeticamente, com vistas a construir uma educação libertadora. Ademais, defendem processos educativos que partam da realidade dos educandos e educandas, os quais devem atuar como instrumentos de transformação social.

De modo geral, a pesquisa aqui realizada contribuiu para identificar a presença de elementos que constituem a matriz educacional freireana nos cursos de Pedagogia analisados. No entanto, mesmo que apresentem sintonia aos referenciais de Paulo Freire, percebeu-se a carência de discussões mais profundas acerca desses elementos nos documentos. Também não está explícito nos PPC quais são os referenciais teóricos (autores e autoras) que balizam e

fundamentam os elementos identificados. Os PPC dos cursos são documentos muito importantes, que devem apresentar as suas especificidades, missões e o perfil profissional que se deseja formar, por isso, precisam expressar o seu alicerce teórico de maneira explícita.

O presente estudo desencadeou, uma contínua investigação (Pereira; Muenchen, 2023), a fim de elucidar como os pressupostos freireanos vêm sendo abordados e trabalhados pelos cursos de Pedagogia, investigando o olhar de seus docentes. Por fim, sinaliza-se que além de identificar pressupostos freireanos nos cursos, este estudo apresentou lacunas na constituição dos PPC, as quais podem ter implicações na formação inicial de pedagogos e pedagogas e, conseqüentemente, nas futuras atuações docentes desses sujeitos.

Referências bibliográficas

BASTOS, A.P.S. **Abordagem Temática Freireana e o Ensino de Ciências por Investigação:** contribuições para o Ensino de Ciências/Física nos Anos Iniciais. 2013. 203 p. Mestrado (Dissertação em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2013.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.** 1939. Disponível em: Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril 2012. **Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 2012. Disponível em: Acesso em: 12 de set. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: Acesso em jun. 2019.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996. 256 p

CARVALHO, S.M. G.; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista brasileira de Estudos em Pedagogia,** Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, mai./ago. 2017.

FREITAS, A. L. S; FORSTER, M. M. S. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 61, p. 55-69, jul./set. 2016.

FREIRE, A. M. A. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, mai./ago. 2015.

FREIRE, A. M. A. A trajetória de Paulo Freire. *In*: GADOTTI, M. (Org.) **Paulo Freire, uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. cap. 1, p.27-68.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 93 p

GADOTTI, M. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. *In*: Orgs. TORRES, C. A., et al. (Orgs.). **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. cap. 4, p.109-114.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GREEN, E. **What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?** Impact of social sciences. London: Blog, London School of Economics, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

MARQUES, S. G. **Articulação Freire-CTS na formação de educadores dos anos iniciais**. 2019. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí; 2016. 264 p.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. 2010. 273 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MURARO, D. N. Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização **EccoS Revista Científica**, São Paulo n. 38, p. 59-73, set./dez. 2015.

NÓVOA, A. Notas sobre um regresso adiado. **Educação, sociedade e culturas**. Porto, n. 10, p. 155-174, 1998.

PEREIRA, D.N.; MUENCHEN, C. Conhecimentos e práticas freireanos na formação inicial de pedagogos e pedagogas. **Revista Cocar**, v. 18, p. 1-20, jun. 2023.

PEREIRA, D.N.; MUENCHEN, C. A presença de obras freireanas nos cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul: um olhar exploratório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p.1-21, 2022.

PEREIRA, T. I. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: Cirkula, 2018. 122 p.

PEREIRA, S. A.; SILVA, A. F. G. O Currículo na Perspectiva da Educação Emancipatória Freireana: uma análise da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, SP. **Emancipação**, Ponta Grossa, v.18, n.1, p. 185-202, 2018.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em revista**, Curitiba, p. 19-36, jul./set. 2016.

SAVIANI, D. Aspectos históricos e teóricos da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando passado, compreendendo o presente. **Revista Educação em Foco**, v.14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, J. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 484 p.

TORRES, C. A.; O' CADIZ, M. D. P.; WONG, P.; L. **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.