



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**UM SONHO POSSÍVEL: O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE EM
LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA**

NICOLLE REBELO DE ARAUJO

SANTOS
2022



NICOLLE REBELO DE ARAUJO

**UM SONHO POSSÍVEL: O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE EM
LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Saul.

SANTOS
2022

A663u Araujo, Nicolle Rebelo de
Um sonho possível : o pensamento de Paulo Freire em
licenciaturas em Pedagogia / Nicolle Rebelo de Araujo
; orientador Alexandre Saul Pinto. -- 2022.
143 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2022

Inclui bibliografia

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Licenciatura em Pedagogia.
3. Ensino-aprendizagem. 4. Professores - Formação.
5. Educação humanizadora I.Saul, Alexandre - orientador.
II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

NICOLLE REBELO DE ARAUJO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alexandre Saul (UNISANTOS)
Orientador

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Abdalla (UNISANTOS)
Membro Interno

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Saul (PUC-SP)
Membro Externo

Santos, 31 de agosto de 2022.

*A todos os Pedagogos e a todas as Pedagogas,
docentes das Licenciaturas em Pedagogia, que, mesmo
diante de todas as adversidades, não esmorecem na
luta em favor de uma educação para a liberdade.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, por me conceder saúde, estrutura e força para poder exercer a função social que escolhi, a de ser professora e pesquisadora.

Aos meus amados pais, Suely e Francisco, por confiarem em mim e em todas as minhas escolhas, por me apoiarem em todas as minhas batalhas, por me ensinarem, por meio do exemplo, sobre amor, generosidade, gentileza e humildade e, sobretudo, por me formarem para ser quem sou.

Às minhas amadas irmãs, Aline e Natassya, minhas melhores amigas, por se preocuparem com a minha felicidade, por me motivarem e me escutarem, e pela dedicação em me confortarem em todos os momentos.

Ao meu namorado, Vital, por muitas vezes acreditar em mim mais do que eu mesma e por me lembrar todos os dias da minha capacidade e força.

Aos meus professores da Universidade Católica de Santos, tanto da Graduação quanto do Mestrado, por me garantirem uma formação inicial e continuada de excelência e me mostrarem o verdadeiro valor da educação.

Ao meu querido orientador do Mestrado, Alexandre Saul, por ser o educador que me apresentou Paulo Freire, não só na teoria como também em sua prática, por concordar, acreditar na minha capacidade e me incentivar em cada etapa, pela amizade, generosidade, amorosidade, e por fazer questão, sempre de forma muito generosa, de deixar explícito o meu crescimento em todo esse processo.

Às admiráveis professoras doutoras Ana Maria Saul e Maria de Fátima Abdalla, a quem tanto admiro, por me proporcionarem a honra de ter nomes tão fortes da educação em minha banca. Agradeço pelas inigualáveis contribuições na educação e por serem exemplos, de educadoras, pesquisadoras e mulheres, a nos inspirarem.

Às Professoras Doutoras Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Denise da Costa Aguiar, por aceitarem ser parte da banca como suplentes. É inigualável e inexplicável o sentimento de saber que nomes que são referências tão importantes para mim serão parte de um processo tão importante em minha vida.

Aos meus colegas de grupo de pesquisa, por sempre proporcionarem discussões que tanto enriqueceram minha formação, pelo forte senso de coletividade e de generosidade; especialmente às minhas sinceras amigas, Thaís Morgado, Cristiane Mello e Emilly Araujo, por me trazerem alegria todos os dias, pela troca que ilumina meu coração e por serem companheiras na luta por uma educação humanizadora.

A todos que cruzaram e cruzam o meu caminho e que me permitem ver o mundo sempre a partir de uma nova óptica.

Eu preciso encontrar um país
Onde a saúde não esteja doente
E eficiente, uma educação
Que possa formar cidadãos realmente

Eu preciso encontrar um país
Onde a corrupção não seja um hobby
Que não tenha injustiça, porém a justiça
Não ouse condenar só negros e pobres

Eu preciso encontrar um país
Onde ninguém enriqueça em nome da fé
E o prazer verdadeiro do crack
Seja fazer gols como Garrincha, obrigada Mané!

Eu preciso encontrar um país
Onde tenha respeito com austero pudor
Qualquer pessoa em pleno direito
Diga adeus preconceito de raça e de cor

Eu preciso encontrar um país
Onde ser solidário seja um ato gentil
Eu prometo que vou encontrar
E esse país vai chamar-se Brasil

País do Sonho

Cantada por Elza Soares

Compositores: Carlos Alberto Vasconcelos Palhano
e Jose Marilton da Cruz

ARAÚJO, Nicolle Rebelo de. **Um sonho possível: o pensamento de Paulo Freire em Licenciaturas em Pedagogia**. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2022.

RESUMO

Os princípios freireanos são discutidos por profissionais da educação de todo o mundo que compactuam com uma educação humanizadora e que buscam desenvolver práticas educativas comprometidas com a utopia de uma sociedade mais justa e democrática. Entretanto, dado o contexto hegemônico atual, o pensamento de Paulo Freire apresenta, nos cursos de Licenciatura, especificamente na Pedagogia, obstáculos e perspectivas. Nesta pesquisa, pretendeu-se, assim, analisar a percepção de dois docentes de cursos de Pedagogia, atuantes em universidades públicas, e de algumas de suas alunas, acerca de limites que desafiam e de possibilidades que se abrem a práticas educativas que, assumidamente, situam a pedagogia de Freire como sua principal referência teórico-metodológica. Sob uma conjuntura neoliberal, com o suporte de autores que pesquisam o campo e os cursos de Pedagogia, objetivou-se lançar luz sobre práticas docentes que, assumidamente, indicam o referencial freireano como sua principal fonte de inspiração. A pergunta que norteou a pesquisa foi: Quais são os limites e as possibilidades de práticas docentes crítico-emancipatórias desenvolvidas em cursos de Pedagogia diante das atuais políticas e diretrizes dessa Licenciatura? A investigação teve caráter qualitativo e valeu-se de revisão bibliográfica, análise de documentos, entrevistas com educadores e educandas dos contextos pesquisados e análise de conteúdo. Paulo Freire tem destaque no referencial teórico selecionado, o qual é complementado por autores como António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Marli André e outros. O estudo evidenciou que, apesar de diversos limites que dificultam a prática da educação libertadora, com destaque para questões socioculturais e políticas, é possível desenvolver a docência de inspiração freireana, aprofundando formas de pensar e de construir currículos em que os sujeitos sejam valorizados em todas as suas dimensões, se conscientizem coletivamente e possam ter como horizonte comum a transformação social. Esta pesquisa oferece contribuições para estudos sobre a formação inicial e continuada de professores, enfatizando pressupostos da pedagogia humanizadora.

Palavras-chave: Paulo Freire. Licenciatura em Pedagogia. Ensino-aprendizagem. Formação de professores. Educação humanizadora.

ARAÚJO, Nicolle Rebelo de. **A possible dream: Paulo Freire's thinking in Pedagogy undergraduate teaching training degree courses.** 2022. 143 p. Thesis (Master's in Education) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2022.

ABSTRACT

Freirean principles are discussed by education professionals around the world who go along with a humanizing education and seek to develop educational practices committed to the utopia of a fairer and more democratic society. However, given the current hegemonic context, Paulo Freire's thinking presents, in undergraduate teaching courses, specifically in Pedagogy, obstacles and perspectives. In this research, it was thus intended to analyze the perception of two Pedagogy course professors, active in public universities, and some of their students, about the boundaries that they challenge and the possibilities that open to educational practices that, admittedly, they situate Freire's pedagogy as their main theoretical-methodological reference. Under a neoliberal conjuncture, with the support of authors who research the field and Pedagogy courses, it was aimed to shed light on teaching practices that, admittedly, indicate the Freirean reference as its main source of inspiration. The question that guided the research was: What are the limits and the possibilities of critical emancipatory teaching practices developed in Pedagogy courses in the face of the current policies and guidelines of this teaching degree? The investigation was qualitative and used a bibliographic review, document analysis, interviews with educators and students of the surveyed contexts and content analysis. Paulo Freire is highlighted in the selected theoretical framework, which is complemented by authors such as António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Marli André and others. The study showed that, despite various limits that make it difficult to practice the liberating education, especially sociocultural and political issues, it is possible to develop teaching with a Freirean inspiration, deepening ways of thinking and building curricula in which subjects are valued in all their dimensions, consider themselves collectively and may have as a common horizon the social transformation. This research offers contributions to studies on the initial and continuing training of teachers, emphasizing assumptions of the humanizing pedagogy.

Keywords: Paulo Freire. Undergraduate teaching degree in Pedagogy. Teaching-learning. Teacher training. Humanizing education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Estudos correlatos a esta investigação.....	30
Figura 1 – Trama conceitual freireana centrada na prática docente	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
Abrapec	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
Anfope	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Fenam	Federação Nacional de Medicina
Fies	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prouni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Sesi	Serviço Social da Indústria
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
Uece	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UniSantos	Universidade Católica de Santos
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Inédito viável: a busca por possibilidades em meio à realidade	26
1.2 Estudos correlatos	29
1.3 Apontamentos metodológicos	33
1.4 Estrutura da pesquisa	34
2 APRENDENDO COM A PRÓPRIA HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE CAMINHOS E DESCAMINHOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	37
2.1 “Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado”: marcos e marcas na história da Pedagogia no Brasil	38
2.2 A Pedagogia hoje: um olhar panorâmico sobre o curso de Pedagogia na atualidade	47
2.2.1 “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador”: Pedagogia – sujeitos, contextos e políticas	49
3 “ESPERANÇA DO VERBO ESPERANÇAR”: A PRÁTICA DOCENTE MOLHADA DE PRINCÍPIOS FREIREANOS	62
3.1 “Lê-se o mundo a partir de onde os pés pisam”: destaque dos caminhos percorridos por Paulo Freire	64
3.2 Trama conceitual freireana: prática docente	69
3.2.1 A prática docente requer respeito ao saber do educando	70
3.2.2 A prática docente tem como pilar a criticidade	72
3.2.3 A prática docente contribui para o diálogo	74
3.2.4 A prática docente potencializa a conscientização	75
4 CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: TRAJETO DA INVESTIGAÇÃO	78
4.1 Entrevista reflexiva	81
4.2 Sujeitos da pesquisa: “O Homem Integrado é o Homem Sujeito”	82
4.2.1 Antonio Fernando Gouvêa da Silva	84
4.2.2 Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga	85
4.3 As educandas: Lenna, Íris, Rafaela e Rita	87
4.4 Os sujeitos por eles mesmos	89
4.5 Leitura de mundo: o contexto das universidades	91
5 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA	93
5.1 Ensinar exige rigorosidade	94

5.2	Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.....	100
5.3	Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática	107
5.4	Ensinar exige criticidade	114
5.5	Síntese da análise	121
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: “MUDAR É DIFÍCIL, MAS POSSÍVEL”	124
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os educadores.....	140
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com as educandas	141
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	143

APRESENTAÇÃO

Em nossa formação humana, desfrutamos de experiências que nos desenvolvem como seres sociais. Ao envolvermo-nos academicamente com a pesquisa, é primordial revisitarmos as nossas próprias trajetórias motivadoras de interesses acerca de temáticas que nos inquietam a trazer respostas para questões referentes à sociedade da qual somos parte.

Quando escolhi pesquisar sobre o pensamento de Paulo Freire em Licenciaturas em Pedagogia, estava certa de que a minha própria experiência de vida me despertou curiosidades e, conforme um dos educadores mais conhecidos no mundo por sua pedagogia humanizadora, Paulo Freire, o desenvolvimento do pensar certo faz-se a partir da curiosidade ingênua que, com estímulo e respeito à criação do educando¹ e da educanda, se torna curiosidade epistemológica, pilar do ensino-aprendizagem (FREIRE, 2019a).

Em minha trajetória pessoal, tive o privilégio de, mesmo depois de adulta, deparar-me com educadores que me aproximaram dos prazeres educativos, que me pareciam tão distantes, depois de anos tendo uma formação educacional punitiva, transmissiva e, sobretudo, insatisfatória. Contudo, antes de dizer mais um pouco de mim, preciso me referir aos meus pais, sabendo que suas histórias, suas bagagens e suas existências não me foram transferidas apenas no DNA, mas no diálogo, no acolhimento e no amor. Sou filha de um homem nordestino que, por anos, foi desprovido de qualquer visibilidade por parte da sociedade, não tendo nem mesmo o seu ensino básico garantido, e, assim, “evadiu” a escola na 7ª série. O patrono da educação do Brasil, Paulo Freire (2001a, p. 35), destaca: “As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola”. A condição de sobrevivência experienciada na infância por aquele que me criou era garantida apenas pelo trabalho, mesmo em sua tenra infância. A educação não lhe apontava perspectivas de melhoria de vida, pois era tida como um luxo a qual a sua família não tinha possibilidade de ter assegurada.

Minha mãe, uma mulher a qual perdeu o pai com 5 anos de idade, teve de amadurecer precocemente devido às responsabilidades que acumulava, várias delas incompatíveis com a sua idade. Desde muito criança, o questionamento dos porquês de algumas pessoas nascerem

¹ Assumo que são diversos os instrumentos de opressão, sendo o sexismo um deles. Nesse sentido, o uso da linguagem em masculino é uma forma de manipulação a qual temos dificuldade de resistir, problema que me deparei ao longo desta pesquisa. No entanto, destaco que a linguagem escolhida não tem nenhum cunho discriminatório; ao contrário, tenho ciência do sexismo presente, em alguns momentos, na linguagem deste texto, mas faço parte da luta pela igualdade social.

mais afortunadas que outras esteve presente nas minhas reflexões e, hoje, posso dizer, que essas indagações estiveram presentes ao longo desta pesquisa.

A minha história na esfera educativa teve início em uma escola Waldorf. Steiner (1919), criador do método Waldorf, desenvolve a leitura e a escrita relacionando-as com o mundo. Considerando, também, que as convenções físicas do mundo impactam o mundo espiritual, a relação mente, corpo e alma permeia todo o método de Rudolf Steiner. Enquanto vivenciava a Educação Infantil, pude aproximar-me de questões emocionais, ambientais, cooperativas, tendo a felicidade como objetivo principal.

No momento de ingresso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a mudança para uma escola tradicional se mostrou como única opção, já que, na cidade do Guarujá, no estado de São Paulo (SP), onde fui criada, era o único modelo de educação existente no período. O impacto dessa mudança foi intenso! As novas salas eram enfileiradas, o professor era a representação do autoritarismo, uma vez que sua figura centralizava os olhares e, conseqüentemente, o protagonismo do ato de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o convite que, até então, era para a fala, se tornou uma imposição ao silêncio. A criança espontânea, criativa e cheia de energia transformou-se em tímida e insegura, e a relação com a educação que era de entusiasmo se fez ressentida.

O Ensino Fundamental constituiu-se na perspectiva tradicional e, conforme os anos foram se sucedendo, o viés tecnicista tornou-se ainda mais vigoroso. Este foi reforçado pelo modelo de avaliação imposto pelo sistema neoliberal, estruturado a partir de provas padronizadas, censitárias e classificatórias, cujos resultados expressavam a qualidade da instituição escolar e de seus sujeitos, desconsiderando quaisquer particularidades que os tornassem únicos e críticos. Nesse período, a minha relação com a escola era de desmotivação, os meus prazeres concentravam-se nas relações interpessoais com os colegas e os amigos, criando cada vez mais aversão aos conteúdos produzidos dentro da sala de aula.

Depois de formada na Educação Básica, meus pais, com muito esforço, realizaram o meu sonho e o deles de vivenciar a experiência de intercâmbio escolar nos Estados Unidos. Nessa experiência, pude decidir as matérias que seriam cursadas; assim, o eixo escolhido foi uma espécie de Magistério, em que os projetos eram desenvolvidos para uma sala de aula com 12 crianças na faixa dos 5 anos de idade. Apesar do envolvimento com a disciplina, a relação negativa antes vivenciada com a instituição escolar impossibilitou-me de fazer uma escolha que estabelecesse vínculo com a Pedagogia.

A escolha foi pelo bacharelado de Relações Públicas na Faculdade Cásper Líbero. Apesar de ser um curso de cunho mercadológico, a instituição tinha como pilar pedagógico o

diálogo, que, de acordo com Zitkoski (2019), ao refletir sobre a proposta de Paulo Freire, assevera que o diálogo é “[...] é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” (ZITKOSKI, 2019, p. 117). Ao dialogar com os docentes do curso, estes afirmaram não terem se encaixado no mercado de trabalho pela perspectiva capitalista hegemônica, que gera rotinas de trabalho extenuantes e desumanizadoras. Em razão desse fato, optaram pela docência, encontrando um espaço com possibilidades distintas às identificadas nas empresas. Por isso, posso afirmar que a minha primeira Graduação me possibilitou, mesmo que de forma superficial, devido à forte influência do capitalismo, uma mudança de perspectiva sobre o mundo, resultado do encontro com pessoas diferentes daquelas que haviam passado na minha trajetória até aquele momento.

Foram quatro anos de curso em que pouco me interessava pelos conteúdos técnicos ministrados em aula. No entanto, a força da juventude fazia-se muito presente naquele espaço. A promoção, de diversos coletivos, formados por militantes na luta por igualdade social de grupos historicamente excluídos como pretos, homossexuais, transexuais e mulheres, dos quais participei ativamente como frequentadora das palestras e dos eventos, foi de intensa significância para a ampliação de minha consciência sobre a realidade. Paulo Freire (1979, p. 42) afirma que “[...] a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência”. Esse momento mostrou-se essencial para provocar-me o desejo de buscar em ser parte ativa de uma sociedade mais justa e humanizada, lúcida de que a busca por conhecimento se fazia indissociável de uma ação transformadora.

Quando me inseri no mercado de trabalho, apesar de confortável por estar atuando em minha profissão, sentia-me infeliz, por estar distante do que me intrigava e motivava. Demorei para compreender que a relação negativa da minha infância com educação tinha se transformado em curiosidade. Entretanto, lembrando experiências positivas, percebi que a Graduação em Pedagogia havia se tornado uma possibilidade.

No meu primeiro ano na faculdade de Pedagogia, alguns professores nos apresentaram Paulo Freire, o idealizador de uma teoria do conhecimento que problematizou e propôs a superação da pedagogia tradicional. O modelo tradicional de educação, que em um dado momento da história permitiu romper com o modelo feudal de ensino, destinado apenas à nobreza, é fundamentado na transmissão de conteúdo, objetivando o fortalecimento das ideias das classes dominantes, incluindo o aumento da produtividade, da eficiência e da eficácia, a fim de reforçar as estruturas liberais. Preserva-se a relação opressor-oprimido com o interesse de manter a natureza reprodutora do sistema. Não por acaso, os conservadores mostram-se

grandes defensores de tal pedagogia, que tem em seu seio a intenção de preservar as coisas como estão (ARANHA, 2006).

No decorrer do primeiro ano como aluna da Pedagogia, o meu interesse acerca da educação pública teve início diante da compreensão das relações estabelecidas na sociedade e os impactos na escola. Consciente de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, convicta de que a mudança é possível (FREIRE, 2019a) e sabendo que a escola pública tem caráter universal e gratuito, passei a enxergar nessa esfera o esperançar defendido por Paulo Freire (2018). Contudo, a realidade da educação pública brasileira também nos mostra, diante de seus inúmeros *déficits*, que é preciso lutar muito para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Entre os anos de 1989 e 1991, Paulo Freire pôde confrontar, na figura de Secretário da Educação do Município de São Paulo, as principais mazelas da escola pública brasileira: os altos índices de evasão escolar, o autoritarismo, a ideologia tecnicista, o ensino fragmentado e distante da realidade, o estreitamento do currículo, a formação de professor precária, além da educação bancária, entre muitos outros problemas (FREIRE, 2001a). Infelizmente, as raízes estruturais desses problemas são tão profundas que, passadas mais de três décadas da gestão de Freire em São Paulo, tais obstáculos se aprofundam e persistem.

A partir dessa nova óptica acerca da educação pública, tornou-se cada vez mais pulsante em mim a necessidade de vivenciar tal realidade. A minha consciência clamava pela união da teoria e da prática, já ciente de que, como aponta Freire (2019a, p. 39): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Mostrava-se fundamental a minha inserção no movimento de compreensão da teoria na reflexão de minha própria prática.

Assim sendo, logo me candidatei para estagiar como professora da Educação Especial na Prefeitura da cidade do Guarujá-SP. Ao longo dos dois anos em que estive no “chão da escola”, esbarrei com questões para além da precária infraestrutura e da ausência de professores para completar o corpo docente. Deparei-me com problemas fortemente presentes no imaginário social dos educadores, nas pressões e nas tensões experienciadas por eles nas escolas e no cerne de sua formação.

É notável que Paulo Freire está no vocabulário dos profissionais da educação, sabendo-se quem é ele, porém, em minha análise, a partir do contexto de atuação em que estava, percebi que a compreensão de sua pedagogia se mostrava superficial. Isso porque, quando observava as práticas da maior parte dos professores, notei que eram subvalorizados elementos centrais da pedagogia freireana, tais como: teoria significativa para os alunos, diálogo, acolhimento,

humanização, curiosidade e saber popular, ao passo que pareciam se destacar: o autoritarismo, o silenciamento das salas de aula e os conteúdos descontextualizados.

Paralelamente, como aluna da universidade, tive de presenciar a necessidade de os docentes, nas escolas, ceder à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazendo, assim, o movimento contrário que Paulo Freire clamou em vida, de uma mudança radical do sistema que nos é imposto, pois a BNCC reproduz o *status quo*. Daí a importância de que os educandos em formação inicial, muitos deles, no ápice de seu entusiasmo e, por isso, esperançosos com o futuro que os aguardam, construam as bases do exercício da docência a partir de uma perspectiva humanizadora, eivada de criticidade e de rigorosidade metódica.

Durante o meu quarto semestre na Universidade, a Professora Mestre Roseane Marques, sabendo da minha formação em Relações Públicas e percebendo as minhas inquietações, sugeriu que eu tentasse adentrar o programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, também da UniSantos. A educadora afirmava que eu deveria me aprofundar nas minhas curiosidades e questões e que o programa seria uma chance formativa de realizar isso. Com todo o seu apoio, mesmo desacreditando, consegui uma vaga no programa.

Estando em uma posição privilegiada, como aluna em um curso de Pedagogia e podendo me dedicar ao ato da pesquisa em um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos (UniSantos), sinto-me na responsabilidade de aprofundar estudos acerca do pensamento de Paulo Freire na formação inicial. Além de tratar da minha experiência e responder às inquietações que me são próprias, sei que posso contribuir, a partir de minha pesquisa, com um conjunto de outros pesquisadores e educadores que vêm buscando lançar um novo olhar à formação de educadores.

É importante realçarmos que, em sua obra, Paulo Freire mostra constante aversão ao neoliberalismo, e, assim, no livro *Pedagogia da Esperança*, o autor destaca a sua aversão à ideologia e àqueles que passam a enxergá-la por trás de uma cômoda miopia:

Temo hoje que algum ou alguns ou também algumas das inquietas ou inquietas, com justiça, revoltados intelectuais que me procuraram na época, façam parte agora dos que se deixaram domesticar pela sonoridade de certo discurso neoliberal. Dos que acham que afinal a história é assim, a vida é assim: os competentes manejam as coisas e lucram e criam a riqueza que, de certa forma, quando o momento chegar, será mais ou menos distribuída. O discurso sobre e em favor da justiça social já não tem sentido e se continuamos a fazê-la na “nova história” estaremos obstaculizando o processo natural em que os capazes fazem e refazem o mundo. Entre estes e estas se acham os que afirmam já não necessitamos hoje de uma educação militante, desocultação das mentiras da ideologia dominante, mas de uma educação neutra e devotada avidamente ao treinamento técnico da força de trabalho; à transmissão dos conteúdos na magrém de sua tecnicidade e de seu cientificismo, que discurso velho! (FREIRE, 2019b, p. 73).

Posiciono-me, nesta pesquisa, como mulher que sofre com a desigualdade de oportunidades profissionais e que precisa conviver com o medo de ser agredida física e psicologicamente pela condição biológica. Diante do exposto, a luta pelo direito de expressar-me em uma sociedade que busca nos silenciar é diária. Destaco que há necessidade de fortalecer-me para não ser reduzida em qualquer situação cotidiana. Outros aspectos que se encontram envolvidos na realidade da mulher na sociedade é ter de lidar com o constante medo de abuso de poder, emocional e físico, sobretudo por parte dos homens.

Diante do machismo presente na sociedade brasileira, reconheço que a mulher é obrigada a ser delicada, mas, ao mesmo tempo, firme; dedicada aos estudos, mas precisa ser boa filha, irmã, namorada e amiga; inteligente, mas discreta; não pode falar nem demais, para não ser taxada de invasiva, nem de menos, para não ser tratada como insípida. Tais aspectos repercutem na representação das expectativas do Magistério, uma vez que é ele reconhecido como uma profissão feminina. Consigo, portanto, compreender a crueldade por trás do sistema político e social atual, que tenta justificar, em nossas diferenças, o nosso próprio insucesso, com o objetivo de desvincular de sua estrutura o fracasso educativo e social.

Reconhecendo, por conseguinte, o contexto exposto, vislumbro, em Paulo Freire, um pesquisador radical e, em seu pensamento, um movimento de resistência, contra a educação “bancária”, alienadora, a qual perpetua o *status quo*. Nas obras de Freire, há uma defesa clara sobre o desenvolvimento de uma educação crítico-emancipatória. Sua pedagogia mostra-se fundamental para a transformação da sociedade e, por isso, faz-se crucial compreender as percepções de sujeitos docentes que vêm buscando vivenciar essa pedagogia na sala de aula, analisar limites e possibilidades que anunciam e trazer à tona o olhar de seus estudantes sobre a prática que realizam. Os cursos de Pedagogia, entendidos como contextos nos quais se busca pensar a educação como ciência (FRANCO, 2012), tornam-se contextos especiais para o desenvolvimento de um estudo como este, que objetiva somar-se a outros na luta por uma educação em prol da humanização e da justiça social.

1 INTRODUÇÃO

Sonhamos com uma escola que, porque seria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer, não transforma esse quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes.
Paulo Freire (2001a, p. 37).

Essa epígrafe traz à tona, com grande vigor, o desejo de a pesquisadora de evidenciar os obstáculos que afastam os indivíduos de se desenvolverem com alegria, como seres mais livres, com humanidade respeitada e que buscam por uma maior igualdade coletiva de oportunidades e condições de vida. Freire (2019a, p. 70) anuncia que “[...] há uma relação entre a alegria necessária e a atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”.

Assim sendo, é indispensável que estejamos na constante busca da utopia que “[...] não é o irrealizável, a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 2018, p. 27). Dessa forma, é preciso permanecermos atentos à sociedade, conscientizando-nos de que o profundo conhecimento de seus problemas sociais possibilita a busca por caminhos e ações, individuais e coletivas, que darão fim à cultura da opressão.

Nesse sentido, nesta pesquisa, buscamos denunciar as mazelas sociais presentes na esfera educacional. Essas adversidades são reflexos de construções históricas que assolam a nossa sociedade, com destaque para o paradigma tradicionalista de educação, que tem por objetivo a domesticação do indivíduo. Ademais, pretendemos analisar, com base nas relações do pensamento de Paulo Freire e as percepções de docentes e discentes de Licenciaturas em Pedagogia, os processos de ensino-aprendizagem ali realizados, elementos que permitam que o educando/a educanda desenvolva visões e atitudes críticas para com a realidade que o cerca, mesmo diante de uma cultura que o engessa. Desse modo, é essencial que a denúncia e o anúncio formem uma unidade. Como Freire (2018) revela, o trabalho não se encerra na denúncia, pois exige comprometimento com a transformação.

Atualmente, as Licenciaturas em Pedagogia estão predominantemente em um contexto tecnicista e tradicionalista. Mesmo diante de tal fato, diversas movimentações democráticas, lutas em defesa de uma realidade mais justa e indivíduos comprometidos com a mudança social advêm dessas mesmas instituições de ensino. Podemos notar, portanto, uma importante

contradição que revela que a universidade não só reproduz, mas também estabelece lugar e possibilidade para a transformação.

Seria essencial que o pedagogo e a pedagoga construíssem desde o seu primeiro contato com a profissão a consciência de seu papel transformador, de maneira a refletir sobre os compromissos que deseja e que possa estabelecer consigo mesmos e com a sociedade. Nesta pesquisa, buscamos, por conseguinte, iluminar possibilidades para que esse desígnio seja alcançado.

No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa, fazem-se necessários a compreensão do contexto social atual e o aprofundamento da conjuntura política que condiciona a nossa existência coletiva. Desde sua colonização, o Brasil tem sofrido com um modelo político autoritário, que chegou ao seu apogeu no período da ditadura civil-militar, na década de 1960. Mesmo com o seu fim, em 1985, os reflexos desse modelo político perpetuaram-se na sociedade, inclusive nas escolhas das lideranças políticas (GERMANO, 2008).

Na contramão de tal movimento, entre os anos de 2002 e 2016, o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve na liderança do estado brasileiro, com mediação do Presidente Lula e da Presidenta Dilma Rousseff. O discurso central era o da construção de uma democracia mais inclusiva e aberta à atuação popular, com a visão de que os movimentos sociais deveriam ser uma das preocupações centrais da governança política e de revalorização da classe trabalhadora (MIGUEL, 2019). Tal momento da história brasileira e os seus desdobramentos evidenciam os problemas no esqueleto desigual de nossa sociedade, uma vez que a priorização de projetos de grupos e de classes vulneráveis e oprimidos gerou um grande desconforto da elite do país, que se indignou com ameaças a seus privilégios e com movimentos de inserção social. Santos, Oliveira e Sússekind (2019) denunciam que

[...] o Brasil também teve uma transformação notável com a eleição do Presidente Lula, num país onde as elites são patrimonialistas, são herdeiras de toda a desigualdade do período colonial e do período que se prosseguiu, que nós podemos designar como períodos de colonialismo interno. Por exemplo, o Sul com relação ao Norte e ao Nordeste. Portanto, esse modelo sofreu um abalo extraordinário, não no modelo econômico, mas nas lideranças políticas. Continua sendo um modelo econômico que vinha de trás, mas houve uma alteração política, que foi a ampliação das elites políticas, na medida em que se permitiu que um operário metalúrgico chegasse ao poder e o Partido dos Trabalhadores (PT) pudesse se transformar num partido de grande popularidade, de grande poder político, e o seu presidente, ao fim de dois mandatos, sáísse do poder com uma taxa de aprovação nunca vista no Brasil e muito raramente noutros países, cerca de 85% de aprovação. Isso naturalmente teve consequências. Abalou as elites. Elas não deixaram de ganhar, como eu disse há pouco, porque o modelo econômico não foi alterado, mas passaram a se sentir ameaçadas pela maior presença nos corredores do poder de gente que não pertencia à elite. (SANTOS; OLIVEIRA; SÚSSEKIND, 2019, p. 6).

A partir de 2015, as elites patrimonialistas brasileiras, sentindo suas posições sociais ameaçadas, passaram a fortalecer a retaliação contra movimentos políticos que objetivavam a igualdade social, política e econômica dos povos brasileiros. O golpe parlamentar-jurídico-midiático sofrido pela então Presidenta da República Dilma Rousseff, em 2016, marcou a proteção da justiça a uma pequena fração privilegiada da sociedade, reforçando a concepção de que o judiciário e parte da elite nacional detém o controle supremo da política brasileira, superando inclusive o poder democrático (AVRITZER, 2018). Com isso, podemos ter clareza de que a democracia brasileira é frágil, concentrando-se o poder nas mãos de um grupo dominante que impõe a sua hegemonia por meio da coerção e da cooptação, utilizando a escola como forte instrumento influenciador.

A mulher que se opõe a essa expectativa está amarrada a adjetivos que carregam em si a desqualificação, os quais foram disseminados pela mídia, pelos políticos e pelos grupos contrários à Presidenta e seu ideal político, como forma de factualmente deslegitimar a sua luta (LEITÃO, 2018). Assim, o grupo dominante mostrou a sua influência expulsando do poder a representação da minoria feminina em posição de destaque máximo nacional e reforçando as posturas conservadoras que ditam os posicionamentos sociais durante os séculos.

É importante frisarmos que as próprias gestões petistas abriram brechas para o golpe e o golpismo. Segundo Miguel (2019):

No caso do PT, a flexibilização ética – que vai do financiamento privado e do loteamento da máquina administrativa entre aliados ao caixa dois, ao favorecimento a empresas para alimentar o caixa do partido e à corrupção como forma de garantir apoio político – cobrou um preço alto devido também ao discurso público do partido, que se deslocou da intransigência política para o purismo moral. Na verdade, a aproximação do discurso petista ao registro udenista, tão presente no Brasil, já denunciava sua vulnerabilidade aos incentivos dados pelo sistema político. A luta contra a corrupção e a denúncia dos privilégios de agentes do Estado (as “mordomias” no final da ditadura, os “marajás” do marketing de Fernando Collor) elidem os principais eixos do conflito social e permitem atingir um público despolitizado. Como regra, a relação entre a corrupção e o funcionamento da economia capitalista é deixada de lado, em prol de um enquadramento voltado para a punição dos culpados. Em vez de se discutir a dominação e a exploração, nos diferentes eixos em que ocorrem, discute-se uma falha moral. (MIGUEL, 2019, p. 66).

Compreendemos que, com o crescimento do PT, surgiu a necessidade de ajustar-se ao jogo político (MIGUEL, 2019). No entanto, as escolhas feitas pelo governo abriram caminhos para que a mídia, o judiciário e o parlamento se apoiassem em tais questões para disseminar um “pânico moral”², com a intenção de gerar uma cortina de fumaça sobre os problemas de poder e as razões das desigualdades que assolavam e continuam fustigando a população brasileira.

² O termo “pânico moral” foi inicialmente usado por Stanley Cohen (1972), que o define como sentimento e reação de um grupo de pessoas em vista de potencial ameaça ao bem-estar.

Assim, aproveitando-se de um ensejo conjuntural conservador, o então Presidente Michel Temer, que assumiu o posto de Dilma após o golpe, passou a indicar propostas de governo conservadoras e alinhadas ao neoliberalismo transnacional. No campo educacional, a BNCC (BRASIL, 2018a) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a) – tornaram-se, assim, fortes pilares da educação brasileira. Em análise, é possível compreendermos que o “plano” (com a BNCC e a BNC-Formação) é apoiado por grandes conglomerados educacionais que necessitam se apoderar de recursos públicos para a sua própria subsistência (BAZZO; SCHEIBE, 2019). O cimento ideológico que sustenta esse projeto, do ponto de vista educacional, é o tradicional e conservador, talvez com uma nova roupagem, a das habilidades e das competências, mas que, no fundo, traz consigo os velhos pressupostos da educação bancária, a qual será discutida no próximo capítulo.

A BNC-Formação (BRASIL, 2019a) é um sistema único, de nível nacional, que institui novas diretrizes curriculares para a formação docente e prescreve, de forma engessada, competências indispensáveis para serem aprendidas durante os anos na formação inicial (ALBINO; SILVA, 2019). Assim, a BNC-Formação objetiva intencionalmente ignorar as ricas diferenças que constroem o Brasil.

A padronização da educação, os exames que interferem negativamente na infância e na juventude bem como o ensino voltado a resultados pré-determinados representam marcas da perspectiva tecnicista, sob a qual o currículo é desenvolvido. A educação encontra-se nas mãos dos privatistas que educam para que o sujeito sirva ao mercado. Concluímos, dessa maneira, que o capitalismo tem forte presença na educação, deslegitimando, assim, o *status* social e monetário do educador, desestimulando, por consequência, o jovem a ser parte dessa esfera (FREITAS, 2020).

Apesar dos múltiplos estudos acerca de uma educação transformadora e para a libertação, a maioria das instituições de ensino brasileiras segue um modelo conservador, impossibilitando a emancipação do ser. Isso é um reflexo direto do domínio do mercado sobre a educação, pois existe um claro interesse, por parte daqueles que investem em educação, para que as instituições permaneçam a reforçar o modelo social vigente.

Agregando-se a esse período, após uma fase de governança sob tendência progressista, em 2018, Jair Bolsonaro foi eleito Presidente do Brasil, com um discurso autoritário, conservador e economicamente neoliberal. A escolha da maioria dos brasileiros demonstrou, portanto, a força que o autoritarismo vem ostentando em território nacional (SILVA; RODRIGUES, 2021).

O modelo autoritário serve de instrumento para a preservação de uma ideologia chamada de neoliberalismo, a qual é descrita por Anderson (1995, p. 9) como “[...] um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”. Assim sendo, o objetivo central da doutrina é reforçar e assegurar o *status quo* em nome do mercado.

Nesse sentido, o neoliberalismo é conduzido pela chamada *minarquia*, sistema em que o Estado tem um mínimo de funções, além da constante busca por afastamento de uma realidade igualitária e de participação popular. Para a garantia de um bem-estar econômico, existe uma ameaça a liberdades individuais, cujo objetivo é que o indivíduo sirva de instrumento técnico que viabilize uma competitividade mercadológica (SILVA; RODRIGUES, 2021). Assim, a desigualdade social faz-se fundamental, pois, quanto mais precário e bárbaro o mundo do trabalho, mais eficiente se torna a ideologia experienciada. O sujeito é, por conseguinte, treinado para reproduzir a sua sociedade (ALVES, 2015). Nesse modelo de sociedade, é preciso distanciar o ser do pensamento crítico e da atitude de questionar, porque ele será, desse modo, mais suscetível a submeter-se ao que lhe é imposto.

Diante desse cenário, é legítimo afirmarmos que a opressão vivida na nossa sociedade provoca a desumanização do sujeito, descaracterizando-o, coagindo-o a seguir determinado padrão e justificando seus fracassos em suas próprias escolhas, negando o contexto no qual está inserido. Em razão disso, como destaca Freire (2015), o dominado imita o comportamento do dominador como meio de tentar aproximar-se daquele que o inferioriza.

O pesquisador Boaventura de Sousa Santos, em entrevista realizada, em 27 de maio de 2019, pelo jornalista João Marcos Veiga de Oliveira (SANTOS; OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019), reforça que o neoliberalismo é radicalmente contra a educação humanizadora, considerando o poder conscientizador da educação crítico-libertadora. Nesse contexto, é possível notarmos um plano de desestruturação da educação e de desmoralização da pesquisa acadêmica. Segundo Boaventura de Sousa Santos (SANTOS; OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019), são perceptíveis os ataques contra a educação pública e a pesquisa, concretizados em cortes financeiros que acarretam consequências negativas na sociedade brasileira. Santos, Oliveira e Sússekink (2019) salientam:

Esses cortes têm um efeito destrutivo notável, porque eles não se refletem apenas no imediato. Refletem-se na desmoralização da ciência e dos cientistas, na desmoralização dos professores e dos estudantes, nos novos gargalos e nos novos impedimentos que vão ser criados às gerações de entrarem na universidade e eventualmente depois no sistema científico. Portanto tudo isso vai repercutir de uma

maneira muito negativa nos próximos anos e nas próximas gerações. (SANTOS; OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p. 4).

Esses reflexos já estão presentes no cotidiano do brasileiro e se evidenciaram ainda mais em ano de pandemia global do vírus SARS-CoV-2, popularmente chamado de novo coronavírus, causador da Covid-19.³ Apesar de múltiplos estudos e do esforço dos pesquisadores de desvendar a doença ainda desconhecida, notou-se um ataque constante aos cientistas e pesquisadores, gerando um movimento negacionista robusto, no Brasil, tornando-se recordista de vidas perdidas para a doença e colapso no sistema de saúde (WERNECK; CARVALHO, 2020).

O contexto pandêmico atual também gerou impactos profundos na educação, e o distanciamento social acabou por contribuir com a compreensão superficial que se tem da tecnologia enxergada sob uma óptica apenas positiva (MINTO, 2021). De fato, novas tecnologias trazem vantagens irrefutáveis; no entanto, é preciso refletirmos sobre a prática desenvolvida a partir de plataformas digitais, na educação remota, em busca de ter clareza de sua intencionalidade, pois corre-se o risco de a aula tornar-se transmissiva, favorecendo a educação tecnicista. Assim sendo, é fundamental o esforço para a promoção do diálogo entre todos os sujeitos presentes no processo educativo – educador e educando –, especialmente dentro do ambiente tecnológico, visto que este pode se mostrar um espaço limitador do diálogo.

Além da questão didática, as novas plataformas digitais podem precarizar o trabalho docente, visto que, muitas vezes, o educador perde a sua identidade para atender às necessidades da modernidade. Ademais, a educação remota, bem como o desemprego que se fortaleceu em tempos de pandemia, intensificou o descaso por parte do Estado com a carreira docente. Passamos a observar a “uberização” da prática docente, já que o professor passou a ser chamado para trabalhos eventuais conforme a necessidade do poder público. Notamos, dessa maneira, uma transferência de custos e de riscos. Intensificou-se, também, o processo que vem se desenvolvendo desde a década de 1990, com a contratação precária, a redução salarial e os cortes de benefícios.

Diante desse cenário, a compreensão da educação emancipatória proposta por Paulo Freire e a prática docente freireana exercitada por alguns educadores se mostram como um

³ A doença, em sua aparição em 2019, na China, era tida como uma pneumonia grave. Depois de estudos, percebeu-se a presença do vírus SARS-CoV-2, identificado como causador da enfermidade. A sua rápida transmissão, por meio de inalação ou contato direto, fez com que a Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, declarasse uma pandemia global. O período de incubação do vírus é de 1 a 14 dias e mesmo os casos assintomáticos revelam-se transmissíveis. A doença apresenta altos níveis de mortalidade em pacientes com comorbidades e de faixas etárias avançadas (ESTEVÃO, 2020). Tais estudos, segundo Estevão (2020), mostram, também, a importância do distanciamento social para minimizar os danos causados pela pandemia.

caminho de mudança, já que possibilitam ao sujeito a capacidade de desenvolver sua criticidade diante do contexto social em que está inserido, possibilitando a transformação.

1.1 Inédito viável: a busca por possibilidades em meio à realidade

Apesar da abrangência que o neoliberalismo vem ganhando por todo o mundo, é fundamental para o educador progressista buscar, em nosso contexto social, possibilidades de superar os obstáculos que prejudicam a emancipação na sociedade, consciente de que a luta desesperançosa ou desesperada se torna suicida (FREIRE, 2018). O encontro de viabilidades faz-se apenas com a plena consciência das mazelas que afetam a sociedade, portanto, ao debruçarmo-nos na esfera educacional, é preciso compreendermos, com profundidade, suas contradições, desafiando-nos a encontrar espaço para a superação do que nos é imposto.

Assim sendo, ao educador torna-se indispensável o entendimento acerca da educação tecnicista, cujo ideário se reafirma no contexto sociocultural. Nesse cenário, com base em autores que pesquisam as Licenciaturas em Pedagogia (ABDALLA, 2017; DALBOSCO, 2015; FRANCO, 2017; GATTI *et al.*, 2019; NÓVOA, 2019; PIMENTA, 2011; SAUL, A. M.; SAUL, A.; 2016), a despeito de muitos avanços, boa parte das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras oferecem cursos de Pedagogia que estruturam seus currículos a partir de um paradigma convencional e tecnicista, com destaque para os documentos e as diretrizes atuais⁴, que trazem um caráter de obrigatoriedade a uma perspectiva tecnicista de educação⁵. Faz-se necessário, dessa maneira, lançarmos luz sobre contextos que apresentam indícios de perspectivas emancipatórias, sujeitos e espaços que, mesmo diante de todas as adversidades, conseguem estabelecer possibilidades para uma educação para a liberdade.

Para Freire (2015), as instituições de ensino são permeadas por uma intencionalidade e, por isso, ele afirma: “[...] sempre achei, firmemente, que os poderes dominantes não estão equivocados com relação a seus planos para educação. Sabem o que estão fazendo. Não se enganem ao seguir seu currículo” (FREIRE, 2015, p. 197). O currículo conservador tem, portanto, vínculo direto com a lógica de dominação política e, assim, mostra-se coerente ao cumprir o seu papel de instrumento mantenedor da dominação.

Tal indicação revelada por Freire (2015) aponta uma importante contradição na sociedade, pois, ao passo que a educação pode servir para manobrar os sujeitos em favor do *status quo*, as instituições de ensino também podem ser importantes instrumentos da

⁴ Referimo-nos, mais especificamente, à BNC-Formação e outras Resoluções e Pareceres recentes do CNE homologados a partir da troca de governo provocada pelo golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016.

⁵ A perspectiva de currículo defendida ao longo desta dissertação será esmiuçada no segundo capítulo.

democratização. O pensamento de Freire demonstra importantes pilares para o movimento de resistência contra o processo hegemônico de dominação da formação, já que parte de preceitos sociais para a tomada de consciência do ser.

Boaventura de Sousa Santos, em sua entrevista, anuncia: “As ciências sociais são um grande instrumento, não necessariamente incondicional, mas são um grande instrumento dos processos de democratização das sociedades” (SANTOS; OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p. 7). Por esse motivo, os educadores progressistas cientes de seu papel social devem enxergar na escola uma oportunidade para a transformação. Paulo Freire (2015) salienta:

Há outra tarefa no espaço das escolas, que, apesar dos interesses da elite, não depende dela exatamente a tarefa de desmistificar a ideologia dominante. Essa tarefa não pode ser cumprida pelo sistema. Não poder ser cumprida por aqueles que concordam com o sistema. Essa é a tarefa dos educadores favoráveis a um processo libertador. Eles têm que fazer isso através de diferentes tipos de ação educacional – por exemplo, através do ensino da música ou através do ensino da matemática, ensinando biologia ou ensinando física, ou ensinando desenho, não importa. Quem acredita na mudança da realidade tem que realizar a transformação. (FREIRE, 2015, p. 198).

A realidade não é favorável para aqueles que buscam a transformação; dessa forma, aqueles que lutam por uma educação emancipatória precisam ter clareza de sua intencionalidade e investigar espaços e brechas para fazer diferente.

A forma que os educadores desenvolvem as atividades dentro da sala de aula, por si só, denuncia a perspectiva que a educação está sendo desenvolvida naquele coletivo. Conforme Aparici (2002), a educação tecnicista neoliberal objetiva o treinamento dos indivíduos para seguir regras sem questionar o sistema, sendo este imposto pelos grandes conglomerados educacionais que se alimentam do modelo capitalista para a sua perpetuação no poder. Nessa lógica, o cidadão faz-se útil ao compreender regras e, então, aplicá-las sem quaisquer questões acerca das imposições sociais. Podemos considerar que Aparici (2002) entra em concordância com o pensamento de Paulo Freire quando expõe:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere, ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é o aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Nesse caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente de transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (APARICI, 2002, p. 67).

Indo na contramão da proposta de educação que serve de apoio à cultura hegemônica, considerando o pensamento de Paulo Freire, Sartori (2019) aborda a educação problematizadora, destacando que as transformações pelas quais a sociedade anseia não ocorrerão enquanto a elite protagoniza o processo educativo, ciente de que as reformas que os

grupos dominantes propõem se associam muito mais a um viés de caridade do que a transformações estruturais. No entanto, segundo Freire (2018, p. 72): “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor”.

Diante do atual cenário da educação no Brasil, é fundamental debruçarmo-nos na formação inicial em Pedagogia, cientes de suas antagônicas funções (perspectiva bancária ou crítico-emancipatória) e conscientes do seu impacto social. As Licenciaturas tecnicistas e conteudistas tendem a formar profissionais que compactuam com o sistema opressor, servindo de instrumento para a reprodução. É preciso, por conseguinte, lançarmos luz sobre a prática de educadores que têm suas convicções cravadas na educação humanizadora, mesmo que atuando em contextos adversos, uma vez que podem auxiliar o desenvolvimento de educandos e educandas mais conscientes de sua função social de transformação da realidade concreta.

Para tanto, ao longo desta pesquisa, pretendemos denunciar os problemas que afetam negativamente a educação e que refletem de forma direta no modelo de sociedade vigente, para, então, anunciarmos a pedagogia freireana como caminho e possibilidade de superação da realidade opressora que nos é imposta por um grupo hegemônico e dominador. Ademais, por ser uma dissertação que tem como referência teórica central Paulo Freire, é preciso tratarmos a anunciação na perspectiva do inédito-viável, por trazer, em seu bojo, a essência da práxis. Por essa razão, esta dissertação teve como objeto a percepção de educadores e educandos sobre a prática de uma educação crítico-libertadora. Ao longo desta investigação, foram entrevistados educadores e educandos. Contudo, diante da atual situação de colapso na saúde nacional, em função da pandemia da Covid-19, já mencionada neste texto, esta pesquisa foi realizada de forma remota. Apesar disso, trazemos questões importantes para refletirmos, no seio das formações iniciais, sobre o acolhimento, o diálogo, a participação e as possibilidades do educando na construção do seu saber.

Assim como Paulo Freire, vemos a utopia como a busca pela realização de um sonho viável, o qual se revela antagônico ao fatalismo da realidade. Em vista disso, a utopia mostra-se central à esperança e depende de uma ação coletiva de um grupo que tem como objetivo a mudança. A jornada aqui trilhada reafirma que a educação pode ser a esfera central e uma possibilidade real de transformação. Por isso, houve o esforço de realizarmos este estudo, pois ocorreu, nele, uma manifestação do esperar freireano.

1.2 Estudos correlatos

Esta dissertação tem como princípio norteador o “Ser Mais” indicado por Freire (2019a), como a dialetização da denúncia e do anúncio. Antecedentes a esta pesquisa estão múltiplos estudiosos de exímia qualidade, os quais denunciaram condições sociais que nos impedem de alcançar a utopia na perspectiva emancipatória e anunciaram possíveis caminhos, os quais auxiliam na edificação do **sonho possível**. Dessa forma, enxergamos nos estudos correlatos o ponto de partida para a intenção de ampliar e contribuir na esfera educacional; afinal, todos temos a nossa responsabilidade com o mundo, e a nossa mora na educação.

Para encontrarmos as pesquisas correlatas, a investigação foi efetuada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e os três descritores definidos como centrais para a dissertação foram: “Paulo Freire”, “Pedagogia” e “Formação Inicial”. Houve o registro de 122 dissertações e 50 teses relacionadas a esses termos entre os anos de 2000 e 2021.

A busca por “Paulo Freire” fez-se por termos no autor a referência central da pesquisa, visto que sua obra ampara teoricamente o estudo. Respeitando a sua própria crença de que seu pensamento está para além de um método (FREIRE, 1983), buscamos estudar, na prática, o seu impacto no nível de formação inicial. Decerto, a escolha por “Pedagogia” mostrou-se indispensável por envolver os processos relativos ao curso de Licenciatura investigado, pilar da pesquisa. A escolha por “formação inicial” fez-se com o objetivo de delimitar um cenário, a fim de dar conta de discutir com profundidade e reflexão um contexto específico.

Nessa etapa, as produções foram exploradas com a finalidade de apontarem caminhos para o desenvolvimento da presente pesquisa, em termos teórico-metodológicos, uma vez que seus objetos e objetivos apresentavam semelhanças ao objeto e objetivos desta investigação. Assim sendo, os descritores pré-definidos outorgaram que pesquisas semelhantes em termos de metodologia, objeto, sujeitos, bibliografia e compreensão histórica da realidade tomassem posição de referencial teórico, lançando luz a possíveis reflexões e inquietações, as quais exigem investigações que foram desenvolvidas ao longo desta pesquisa. Portanto, a escolha das pesquisas, em um total de nove trabalhos, fez-se de acordo com as delimitações e os objetivos que correlacionam este estudo e os trabalhos já realizados. Assim, ao recorrermos aos avanços dos estudos encontrados para iluminarmos a busca pretendida e preenchermos lacunas encontradas ao longo do fazer científico, foram analisados os nove trabalhos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Estudos correlatos a esta investigação

Ano	Autor/ Instituição	Título	Dissertação/Tese
2007	Mônica Ferreira Mayrink/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	<i>Luzes... câmera... reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes</i>	Tese
2009	Elisama Ferreira Cavalcanti/ Universidade Federal do Pernambuco	<i>A politicidade da Educação no pensamento de Paulo Freire e nos saberes dos concluintes do curso de Pedagogia</i>	Dissertação
2010	Rosana Gonçalves Ferreira Farinelli/ Universidade Metodista de São Paulo	<i>Pedagogia da Autonomia: os limitadores da docência no exercício da autonomia na instituição escolar</i>	Dissertação
2011	Bruna Cardoso Cruz/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás	<i>A formação profissional específica nos cursos de Licenciatura em Pedagogia: apropriação dos saberes para a docência</i>	Dissertação
2011	Hostina Maria Ferreira do Nascimento/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	<i>Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores</i>	Tese
2012	Marília Gabriela de Menezes Guedes/ Universidade Federal do Pernambuco	<i>Contribuições de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares no sistema de ensino</i>	Tese
2015	Renata Nassralla Kassis/ Universidade Federal de São Paulo	<i>A formação de professores e professoras polivalentes nos cursos de Pedagogia em Instituição de Ensino Superior privado</i>	Dissertação
2018	Daíze Franciele Nunes da Silva/ Universidade Federal da Paraíba	<i>Indícios da Pedagogia de Paulo Freire nas políticas de professores(as): análises da formação a partir dos documentos oficiais</i>	Dissertação
2019	Mariane de Freitas/ Universidade Federal da Fronteira Sul	<i>Diálogo freireanos na formação inicial de educadores</i>	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

A tese intitulada *Luzes...câmera.... reflexão: formação inicial de professores mediados por filmes*, de Mayrink (2007), é um estudo qualificado como sendo da esfera da linguística; entretanto, trata da formação de educadores, aproximando-se, assim, do nosso campo de análise. A interdisciplinaridade foi uma constante inquietação de Paulo Freire, sendo contemplada em diversas de suas obras e, por isso, deve ser explorada. Assim, o estudo de Mayrink (2007) se mostra de grande relevância. A metodologia criativa serve de inspiração para a elaboração de instrumentos e de procedimentos de pesquisa singulares e coerentes com a abordagem qualitativa de pesquisa.

Conforme salienta Cavalcanti (2009), a politicidade é um conceito central na obra de Paulo Freire, pois mostra a intencionalidade da instituição de ensino e da posição do educador no processo de ensino-aprendizagem. Ao debruçar-se em Freire, é preciso ter a compreensão de que a leitura do mundo está intrinsecamente relacionada ao ato político. Na investigação de Cavalcanti (2009), os sujeitos da pesquisa são os estudantes da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, os quais indicaram a compreensão de politicidade na esfera das políticas de governo, políticas públicas, políticas partidárias e conscientização, mostrando, assim, a superficial compreensão da obra desenvolvida por Freire. Ao dar voz aos educandos, a autora obteve a compreensão dos limites e das possibilidades da educação freireana, concedendo uma concretude que serviu de ponto de partida para o seu estudo, além de ter correlação com os sujeitos desta pesquisa, que são os jovens recém-formados nas Licenciaturas em Pedagogia.

Farinelli (2010) e Kassis (2015) contribuem ao debruçarem-se nos limites concretos do pedagogo, em busca de compreender a prática bem como o conflito do docente consciente quanto à realidade do mundo e às suas reais condições de trabalho domesticadoras. Farinelli (2010) e Kassis (2015) evidenciam que as inúmeras burocracias podam o exercício educativo e o impacto da formação sob a práxis docente.

O estudo de Cruz (2011) traz uma importante avaliação crítica quanto à qualidade que as disciplinas de pedagogia estão sendo trabalhadas e como estão contribuindo com os saberes dos futuros docentes. A autora destaca a bagagem histórica que faz com que a figura do professor esteja fortemente interligada com a ideia de vocação e de sacerdócio, excluindo quaisquer instrumentos que auxiliem no processo formativo e ignorando a didática. A pesquisadora destaca que a sua investigação surgiu de uma curiosidade pessoal, podendo relacionar-se, assim, à construção da curiosidade epistemológica. Apesar de ter pouca relação com o pensamento freireano, o estudo é uma importante denúncia que nos permite nos conscientizar acerca da realidade atual.

Nascimento (2011) busca a compreensão da construção histórica do papel docente; entretanto, assume o ato da ação-reflexão-ação (práxis) como pilar para os educadores cientes de sua função social de transformação da realidade. O diálogo, a pesquisa, a problematização e a conscientização são amplamente discutidos por mostrarem-se centrais na formação de um educador inserido na perspectiva crítica-libertadora. A profunda análise de conceitos freireanos revela bases centrais a esta dissertação.

É necessário que o ato da denúncia preceda do anúncio, o qual tem a função, a partir da leitura de mundo, de apontar novas possibilidades para efetivar a mudança. Assim sendo, Guedes (2012) analisa as políticas de gestão, de ensino, de formação e de valorização dos professores desenvolvidas pela Secretaria de Ensino do Estado de Pernambuco, elaboradas sob o pensamento de Paulo Freire. São consideráveis os pontos que precisam ser mais bem desenvolvidos por ainda não estarem sendo experienciados em seu cerne. Todavia, a conclusão que se alcança é que os conceitos do patrono da educação brasileira são pulsantes. Durante a análise no “chão da escola”, Guedes (2012) notou uma formação que defende a autonomia, preza por uma participação democrática e pela descentralização do poder. Guedes (2012) esclarece, desse modo, alguns caminhos que podem indicar formas de superação da educação bancária.

Daíze Silva (2018) debruça-se na análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – com o propósito de encontrar indícios do pensamento de Paulo Freire. Dessa maneira, a autora aprofunda-se nas categorias que orientam a formação de professores, a fim de compreender o impacto no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal da Paraíba. Segundo Daíze Silva (2018), as políticas nacionais geram implicações nos currículos das instituições de ensino de formação inicial, as quais se baseiam ou não no pensamento freireano.

Na pesquisa de Mariane de Freitas (2019), a pesquisadora tinha o objetivo de identificar as aproximações e os afastamentos entre o projeto político pedagógico da Universidade Federal Fronteira do Sul, *campus* Chapecó, e o pensamento de Paulo Freire. A aproximação desse estudo com a investigação elaborada nesta dissertação é a busca concreta de limites e de possibilidades. Assim, a metodologia do estudo de Freitas (2019) serviu de inspiração.

A maior parte das pesquisas selecionadas usam conceitos freireanos como referenciais teóricos e metodologias qualitativas. Os estudos mostram uma grande preocupação na relação teórico-prática e um genuíno interesse na compreensão de como vem ocorrendo a emancipação humana na educação atual. É importante mencionarmos que a única pesquisa que se dedica ao curso de Pedagogia – *A formação de professores e professoras polivalentes nos cursos de*

Pedagogia em Instituição de Ensino Superior Privado (KASSIS, 2015), apesar de fazer uma importante denúncia sobre a formação do professor polivalente, não se empenha em trazer um anúncio que possibilite uma mudança no âmbito educacional da formação inicial.

Uma das principais tarefas do pesquisador é ir adiante; por isso, a partir de estudos desenvolvidos por pares que se dedicaram a intervir de modo positivo na realidade, foi possível realizarmos esta pesquisa, a qual, um dia, também poderá servir de apoio para futuros pesquisadores.

Trazermos à tona as percepções de dois professores de cursos de Pedagogia, os quais desenvolvem, na prática, os pensamentos de Paulo Freire, oferece possibilidades concretas de um quefazer diferente e esperançoso. Importante destacarmos que Freire (2019a, p. 13) citava que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar”, por isso insistimos que o objetivo da pesquisa aqui desenvolvida não é produzir uma fórmula mágica que indique como exercer o papel de docente, mas de gerar reflexão sobre os possíveis caminhos e o impacto de uma educação para a libertação.

Segundo Freire (2019a, p. 67, grifo do autor), “[...] aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. As inquietações aqui apresentadas são frutos das questões daqueles que vieram antes e que o processo de construção se faz a partir do movimento dialético dos estudos que precederem. Dessa forma, as pesquisas correlacionadas representam uma fundante etapa proveniente da denúncia e do anúncio que permitem a continuidade da luta por novos caminhos de mudanças.

1.3 Apontamentos metodológicos

Nesta dissertação, fizemos a escolha de utilizar a abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (2008):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2008, p. 3).

A principal diferença da abordagem que foi aqui utilizada em relação à pesquisa quantitativa é que esta se usa de elementos estatísticos com o objetivo de comprovar determinado fato, sem que haja, necessariamente, um aprofundamento em questões históricas e socioculturais que marcam o contexto e os sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são dois professores da disciplina de Currículo de cursos de Pedagogia: o Professor Doutor Antonio Fernando Gouvêa da Silva, atualmente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); e a Professora Doutora Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, que atua na Universidade Estadual do Ceará (Uece). Ambos os docentes partem de uma perspectiva de educação crítico-libertadora e, diante de todas as dificuldades, implementam, na prática, o pensamento de Paulo Freire. São sujeitos, também, quatro de suas discentes, a saber: Rafaela Martins de Oliveira e Lenna Nascimento Borges, alunas do educador Antonio Gouvêa; e Íris Maria Vieira Pinho e Rita Dharla de Oliveira Monteiro, educandas indicadas pela Professora Margarete Sampaio. A entrevista reflexiva será utilizada como inspiração, sobre a qual tratamos no quarto capítulo desta dissertação.

A composição das etapas deste estudo foi organizada na articulação das teorias metodológicas e dos princípios do pensamento de Paulo Freire. Tais conceitos constituem a espinha dorsal da investigação, uma vez que serão analisadas as percepções que os dois professores assumem a partir de sua prática e as das quatro educandas.

1.4 Estrutura da pesquisa

Escrever esta dissertação exigiu muitos momentos de leitura e de releitura da realidade. Diante disso, a denúncia feita por Freitas (2020) sobre a aprovação das DCN para formação inicial em nível superior – Resolução N° 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) – comprova a sintonia do Conselho Nacional de Educação (CNE) com a proposição de caráter tecnicista e praticista da BNCC. As “habilidades” e as “competências” descritas revelam o viés de conservação hegemônica da sociedade voltada à lógica produtivista. Assim sendo, o currículo unificado nacional não está a serviço da emancipação, mas da preservação do sistema que já é imposto.

Paulo Freire propõe um caminho antagônico à BNCC por defender uma educação humanizadora e emancipatória que conscientize o ser sobre o seu entorno opressor e promova a busca por caminhos de transformação social, que se fazem no coletivo. Assim sendo, com base no que já apresentamos até o momento, afirmamos o empenho na busca de respostas para a pergunta: Quais são os limites e as possibilidades de práticas docentes crítico-emancipatórias desenvolvidas em cursos de Pedagogia diante das atuais políticas e diretrizes dessa Licenciatura? A partir dessa questão, o objetivo geral constitui-se em **analisar a percepção de dois docentes de cursos de Pedagogia, atuantes em universidades públicas, e de algumas de suas alunas, acerca de limites que desafiam e de possibilidades que se abrem a práticas**

educativas que, assumidamente, situam a pedagogia de Freire como sua principal referência teórico-metodológica.

Para alcançar o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar nas políticas e nas diretrizes do curso de Pedagogia contradições e restrições em relação à formação crítica de pedagogos e pedagogas.
- Analisar tensões e possibilidades humanizadoras geradas em contextos de formação de pedagogos e pedagogas em duas universidades públicas.
- Identificar princípios freireanos que se destacam em práticas educativas problematizadoras.

Esta dissertação, além da Apresentação, encontra-se dividida em seis capítulos. O primeiro capítulo, esta Introdução, aponta as principais questões norteadoras desta investigação, além de apresentar as razões das inquietações que a motivam. Dessa maneira, contempla reflexões sobre a realidade social de que somos parte e os impactos na educação. Há, portanto, uma denúncia na Introdução comprometida com o alcance do anúncio que se fará presente ao longo dos capítulos.

No segundo capítulo, intitulado “Aprendendo com a própria história: reflexões sobre caminhos e descaminhos do curso de Pedagogia no Brasil”, trazemos à tona aspectos práticos, teóricos e políticos que constituem o campo da formação inicial de pedagogos e de pedagogas, no intuito de compreendermos a construção histórica e as consequências para a configuração atual do curso de Pedagogia. Nessa etapa, fez-se fundamental debruçarmo-nos nos conceitos freireanos com a finalidade de delimitar aqueles que são as categorias teóricas de investigação no campo de observação nesta pesquisa.

No terceiro capítulo, denominado “‘Esperança do verbo esperar’”: a prática docente molhada de princípios freireanos”, discutimos os conceitos freireanos selecionados para a análise do objeto desta pesquisa e as possibilidades de apropriação desses conceitos, tendo em vista a transformação da prática educativa. Apresentamos uma trama conceitual freireana que dá destaque à visão da pesquisadora acerca das relações que se estabelecem entre as categorias freireanas, respeitada a lógica interna do pensamento de Paulo Freire.

No quarto capítulo, intitulado “Caminho se faz caminhando: Trajeto da investigação”, concentramo-nos em apontar os caminhos metodológicos que desempenham a função de realizar as etapas do estudo científico, justificando as escolhas embasadas teoricamente para os caminhos de sistematização deste estudo. Nesse estágio, apresentamos os métodos bem como o referencial teórico para a sua estruturação.

O quinto capítulo, com o título de “Educação como prática da liberdade: análise dos achados da pesquisa”, é constituído pelas análises do material construído a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa, composto por jovens recém-concluintes dos cursos de Pedagogia e a percepção de um educador e uma educadora que desenvolvem a sua prática sob uma perspectiva crítico-emancipatória.

No último capítulo, o das Considerações finais, há, depois de todo o desenvolvimento da pesquisa, uma síntese com os limites e as possibilidades apresentadas a partir da questão proposta. Tratamos das dificuldades de assumir em Freire o referencial formativo, porém anunciamos formas de sobrepor esses limites.

2 APRENDENDO COM A PRÓPRIA HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE CAMINHOS E DESCAMINHOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

É por isso que alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.
Paulo Freire (2019b, p. 44).

Neste capítulo, serão discutidas as condições que afetam as Licenciaturas em Pedagogia. Compreendemos que, para investigarmos anúncios que indiquem possibilidades de uma práxis freireana, é preciso buscarmos o contexto histórico, político e social em que sujeitos e instituições estão inseridos (FREIRE; GUIMARÃES, 1987).

Freire (2019a, p. 30) destaca que das “[...] bonitezas de nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade”. É preciso reconhecermos que o nosso passado reflete no nosso presente e que, portanto, a busca da compreensão da realidade perpassa a nossa historicidade. Assim sendo, este capítulo foi dividido em duas seções, a fim de que pudéssemos buscar, na história da educação brasileira, elementos que permitissem explicitar e compreender relações entre a exploração econômica, o machismo estrutural e a desvalorização social da formação e dos cursos de Pedagogia, lócus deste estudo.

Na primeira seção, damos destaque ao fato de que, desde o momento da colonização portuguesa, a educação serviu de instrumento para que grupos privilegiados assegurassem a sua posição social. Na sequência, realizamos uma discussão acerca do perfil do educando e da educanda das Licenciaturas em Pedagogia, com vistas a desvelar as motivações da escolha do curso e o que está no imaginário social daquele que escolhe por ser professor da Educação Infantil e polivalente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, na segunda seção, construímos uma denúncia ao controle que se quer lançar sobre os professores a partir da BNCC e da BNC-Formação. A base dessa crítica está apoiada na compreensão de Paulo Freire sobre uma educação democrática, que rompa com o pensamento de que só a elite compreende os interesses de toda a sociedade, em outras palavras, de uma educação criativa, por meio da qual se ensine e se aprenda com rigorosidade e que tenha como objetivo principal o pensar certo⁶ (FREIRE, 2001a).

⁶ Segundo Zitzoski (2019), pensar certo revela-se uma categoria central no pensamento freireano, é o compromisso com a luta por um mundo mais justo, liberto e igualitário.

2.1 “Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado”⁷: marcos e marcas na história da Pedagogia no Brasil

Somos o resultado de inúmeras experiências e de movimentos anteriores à nossa existência. Ao comprometermo-nos na investigação de determinado fato, revela-se ser fundamental a compreensão histórica de tal fenômeno, a fim de encontrarmos indícios que expliquem a realidade e os meios de transformá-la. Nesta pesquisa, debruçamo-nos na análise das percepções de dois docentes de duas universidades e de quatro educandas no lócus da Graduação em Pedagogia a partir de suas práticas, em busca de anunciarmos possibilidades que edifiquem uma práxis transformadora. Para tanto, é vital lançarmos um olhar anterior para o campo da formação de professoras e de professores no Brasil, de forma específica para a instituição e o desenvolvimento dos cursos de Pedagogia.

Atualmente, ao abordarmos a educação, algumas adversidades são comumente destacadas e discutidas. Dentre elas, Gatti *et al.* (2019) reforçam as lacunas da formação de docentes e denunciam a escassez de profissionais, o que gera um considerável excesso de alunos por docente. Além das exorbitantes cargas de trabalho, as quais se tornam realidade pela precária remuneração financeira, há a obstaculização de uma formação continuada adequada e um exercício mais crítico da profissão.

Sob a óptica apresentada, torna-se necessário salientarmos não ser por acaso tal desinteresse por melhorias no sistema de ensino. Como reforça Darcy Ribeiro (1986, p. 55), “[...] a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”. Corroborando essa denúncia, realçamos o conceito de educação bancária:

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 de opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2018, p. 81).

A educação bancária denota uma lógica tecnicista, em que o educador é, indiscutivelmente, possuidor exclusivo do conhecimento e tem como função central ensinar alunos supostamente desprovidos de saberes próprios. Tal modelo educativo prima pela transmissão, reforçando a posição de ajustamento e de adaptação do indivíduo à sociedade. A finalidade desse modelo de ensino, portanto, é o distanciamento do saber, a fortificação das posições de opressor e oprimido, acarretando, conseqüentemente, a desumanização.

⁷ (FREIRE, 2001b, p. 24).

Nesta pesquisa, necessitamos articular o presente e o passado para compreendermos os caminhos políticos, sociais e ideológicos que constituem a formação de professores polivalentes na atualidade. Dessa forma, afirmamos que, desde a invasão portuguesa em terras brasileiras, a educação hegemônica mantém a clara intencionalidade de garantir a prevalência da dominação dos mais fortes, isto é, a perpetuação dos privilégios das elites e as muitas formas de desigualdade.

De acordo com Saviani (2012), os primeiros colégios brasileiros foram implantados pelos jesuítas, em 1549. Nesse momento, os recursos financeiros eram mínimos, o rei enviava verba exclusivamente para a vestimenta e a alimentação dos jesuítas. Assim sendo, a educação passou a depender da caridade daqueles que preferiam direcionar a sua renda para a construção e a conservação daqueles colégios. O caráter sacerdotal mantém-se vivo na educação até os dias atuais, contribuindo com a inadequada condição salarial dos educadores e das educadoras.

Nesse sentido, Barretto (2010, p. 435) aponta algumas características dos professores da Educação Básica, considerando que há uma “[...] inflexão para baixa na extração social dos professores, indicando que significativa quantidade de docentes vive em condições de pobreza”⁸. Em muitas situações, os docentes são os primeiros com diploma universitário em suas famílias. Barretto (2010) destaca que a expectativa salarial é de cerca de um salário-mínimo. Assim, a falsa ideia do educador benevolente resgatada dos jesuítas, generoso e possuidor de uma aptidão excepcional está, por vezes, no imaginário do próprio profissional que, por necessidade e/ou (auto)convencimento, trabalha por um valor monetário aquém das exigências de seu ofício.

A educação manteve-se nas mãos dos jesuítas entre os anos de 1549 e 1759, conservando a pedagogia cristã, baseada na concepção humanista tradicional, na perspectiva religiosa, de forma hegemônica no modelo educacional brasileiro. Fundamentava-se na ideia amplamente difundida no período em questão, de que a religião católica é obra de Deus, enquanto as outras religiões são obra dos homens e, por isso, profanas. Assim, segundo Saviani (2012), o conteúdo no ensino primário sustentava-se na alfabetização e na doutrina católica.

Na educação secundária, a maior parte dos alunos eram conduzidos a educações técnicas, como mecânica e agrícola, enquanto uma pequena parcela de jovens era encaminhada aos estudos de latim para se formarem jesuítas em Portugal ou na Espanha. O objetivo dos colégios fundados pelos jesuítas era de se aproximar dos caciques por meio de seus filhos ainda

⁸ Destacamos que a Lei Federal do Piso do Magistério – Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008 –, considerada um avanço para a categoria, determinou o piso salarial do magistério público (BRASIL, 2008). Contudo, ocorre o seu descumprimento em vários estados e municípios brasileiros.

crianças, ensinando sobre a fé católica, os costumes e as tradições portuguesas (SAVIANI, 2012). Logo, podemos notar que, após a invasão causada pelos portugueses, a educação serviu como uma forma de aculturação dos povos originários do Brasil, os quais sofreram um processo de colonização pelos europeus. As escolas jesuíticas mostraram-se a favor do que era a maior preocupação do governo da época: a exploração de riquezas daquele “novo” país.

É fundamental destacarmos que o grupo docente era formado por religiosos, sem qualquer formação específica (GATTI *et al.*, 2019). Portanto, desde aquela época, a formação do educador é vista na forma de vocação, ignorando as teorias e as práticas específicas. Além de esconder-se por trás de uma ilusória filantropia, a ideia de doutrinar acarretou a possibilidade de servir ao desenvolvimento econômico de poucos; logo, a educação contribuiria para a alienação e para um processo escravizador dos povos presentes no Brasil da época.

Em 1759, teve-se o início de algumas importantes mudanças no sistema educativo, instigadas pela reforma pombalina, a qual confrontava a predominância religiosa experienciada, baseando-se em princípios laicos inspirados pelo iluminismo. Derivada dessa concepção, a pedagogia do humanismo racionalista passou a ter forte influência, apesar de o Estado português ainda estar estreitamente filiado à Igreja Católica. Posto isso, as instruções jesuítas não foram substituídas por orientações laicas, mas por padres de diferentes ordens religiosas (SAVIANI, 2012). Diferentemente das mudanças que estavam acontecendo nas demais partes do mundo, sobretudo na Europa, pautadas pelo Iluminismo⁹, no Brasil, a igreja, mesmo sem a mesma potência, não perdia sua posição de triunfo.

Depois de 1808, passou-se a explorar o método de ensino mútuo, fundamentando-se nos alunos mais adiantados como auxiliares em classes numerosas. O professor escolhia e preparava seus melhores alunos para ajudá-lo. O educando colocado, também, como assistente tomava uma posição elevada na hierarquia da sala de aula, encontrava-se em uma função superior aos seus colegas e inferior ao mestre. O objetivo era superar o problema causado pelo baixo número de professores que contrapunha o alto número de alunos (FUSARI; CORTESE, 1989). Podemos perceber, conseqüentemente, que, desde esse momento, as buscas por soluções para a falta de docentes se fazem de forma superficial, sem de fato aproximar-se das raízes do problema. Além da relação da profissão docente com a dedicação e a aptidão, distanciando-se de uma formação específica e formal.

A partir da segunda metade do século XIX, segundo Saviani (2012), a metodologia implantada era a chamada **intuitiva**, a qual visava solucionar a ineficiência educativa resultante

⁹ Segundo Mello e Donato (2011), o movimento iluminista marca o total afastamento do pensamento clerical e a apropriação do pensamento racionalista. O ser humano fica como centro do conhecimento universal.

da época. Esse período ficou marcado pela apropriação do material didático, do quadro negro, do mobiliário e do vestuário escolar específico viabilizado pela e para a revolução industrial. A abastada condição material das escolas desse período trouxe à tona o questionamento de alguns grupos da sociedade quanto ao método de ensino na formação dos professores. Assim, teve-se o início do desenvolvimento de manuais escolares pertencentes aos alunos, como também passaram a ser direcionados aos professores (SAVIANI, 2012). Sofrendo influência desse tempo, implementou-se a Escola Normal, formalizando a educação do professor.

Entretanto, tal modelo traz consigo uma significativa reflexão. A educação inicial, nesse momento, ficou a cargo das mulheres, tendo em vista a crença de elas serem as únicas capazes de socializar com a infância, dada a sua função maternal. Entretanto, a figura feminina não tinha espaço em ambientes de educação formal, haja vista que a sua formação objetivava o desenvolvimento de atividades domésticas aprendidas no seio familiar (ANTUNES; DEMARTINE, 1993). Portanto, apesar de uma percepção da necessidade de instrução dos educadores, manteve-se a concepção de imanência de um saber educativo, atrelando-se à ideia de cuidado e de habilidade própria das mulheres.

Antunes e Demartine (1993) destacam que, durante o Império, não era dada à mulher a possibilidade de avançar seus estudos em nível superior, limitando-se ao ensino primário. A Escola Normal tornou-se, assim, uma possibilidade de desenvolvimento do conhecimento, mesmo para quem não tinha finalidades profissionais. Inicialmente, as salas de aulas eram mistas; no entanto, por volta de 1884, despontaram os primeiros discursos contrários a esse modelo de ensino, alegando a uma considerável dificuldade de compreensão, reflexo de uma suposta incapacidade cognitiva acompanhada da crença de que mulheres eram possuidoras de temperamento inconstante, impossibilitando o aprendizado dos homens ali presentes.

A despeito desse fato, a profissão sofreu um processo de feminilização. Dentre as razões compreendidas para esse acontecimento, destacamos: a pressuposta habilidade feminina para o cuidado, o curto tempo de formação, a urbanização e o baixo retorno salarial (ANTUNES; DEMARTINE, 1993). Em 1914, houve discussão sobre o reajuste salarial do professor homem, com o argumento de que a mulher não estava na posição de chefe de família; desse modo, ela já era devidamente recompensada por seu ofício (ANTUNES; DEMARTINE, 1993). É notável, assim, que a desvalorização da figura da mulher antecede a da profissão de educador. O desenvolvimento da figura do professor de hoje no imaginário social está estritamente relacionado à posição histórica da mulher na sociedade.

Mostra-se significativa a compreensão acerca do percurso histórico da educação brasileira, pois são claros os impactos na trajetória da formação docente no Brasil. De fato, a

educação funciona sob uma perspectiva, podendo ser a da libertação ou a da dominação. Dessa maneira, considerando esse contexto, Barretto (2010) destaca:

Durante a configuração e a consolidação dos Estados Nacionais, a ciência e a escola passaram a substituir o papel da Igreja nos processos de socialização. O positivismo, principal ideia-força do processo de secularização das sociedades, advoga para as ciências e para a escola um papel quase sagrado. A escola começa a ser entendida como o 'templo do saber', e a função do professor, como um apóstolado. (BARRETTO, 2010, p. 429).

Barretto (2010) reafirma a concepção de que o ensino é desenvolvido a partir de determinada intencionalidade. Assim sendo, de fato, após a colonização, a educação mostrava-se um eficiente instrumento que objetivava dominar os povos originários do Brasil. Ao contrário de libertar do sistema, tinha a função de apaziguar o ser. O professor tinha como função ensinar sobre costumes, valores e hábitos que se pautavam em uma lógica maniqueísta do bem e do mal, sendo, portanto, desenvolvida sob uma óptica inatista de sociedade. No entanto, no processo de ampliação dessa visão para uma perspectiva cientificista, a educação tornou-se refém do tecnicismo.

Posto isso, o professor recebeu um novo atributo. Para além do estigma vocacional, assumiu-se um viés conteudista e, assim, adquiriu-se uma necessidade de apropriação de conhecimentos específicos e técnicos, transportando a educação para o extremo da racionalidade, ao passo que a manteve na esfera da aptidão. Desse modo, houve a necessidade de formalizar-se a educação do docente, mesmo que de forma generalista. Scheibe e Aguiar (1999) relatam:

O curso de pedagogia foi criado no Brasil como consequência da preocupação com o preparo dos docentes para a escola secundária. Surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo decreto-lei nº1190 de 1939. Essa faculdade visava a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 223).

Anteriormente a esse modelo estabelecido, de acordo com Saviani (2012), a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal propuseram um ensino pautado no desenvolvimento de estudos e de pesquisas, bem como na análise do exercício na prática das escolas-laboratórios. Entretanto, o que se fez foi assumir uma formação ancorada em uma perspectiva simplista de formação do professor, desassociado do ato da pesquisa, deslegitimando os órgãos que poderiam trazer qualquer caráter científico ao processo de formação dos professores (SAVIANI, 2012). Por conseguinte, apesar da inicial proposta de uma formação que desenvolvesse a criticidade do futuro pedagogo,

usando da pesquisa como pilar dessa emancipação, fez-se uma escolha para um ensino praticista, superficial e técnico, reforçando a posição do professor conteudista.

Nesse momento, o pedagogo com o diploma em bacharelado era nomeado um técnico, que atuava, exclusivamente, no Ministério da Educação (MEC). As possibilidades na carreira davam-se apenas com a formação em Licenciatura que permitia atuar no curso normal; entretanto, a área não era exclusiva dos pedagogos, já que a carreira docente se fazia possível para qualquer indivíduo com posse de um diploma de curso superior (SCHEIBE; AGUIAR, 1999). Logo, ser pedagogo, naquele período, demonstrava-se ser bastante limitante, já que restringia as opções profissionais a um campo ínfimo. Enquanto isso, as demais carreiras ofereciam uma ampla gama de possibilidades e, ainda, garantiam a alternativa de seguir a carreira docente, no caso de seus objetivos primários não se desenvolverem (TARDIF, 2010). É reforçada também a ideia presente no imaginário social da irrelevância do curso e de sua superficialidade. Além de, como reforçam Scheibe e Durlí (2011, p. 86), “[...] uma recusa à formação superior para os professores da educação primária e, ao mesmo tempo, uma visão dicotomizada entre a formação dos professores e a teoria pedagógica”.

Assim, desde a sua criação, o curso de Pedagogia enfrentou diversas críticas quanto à necessidade de sua existência e de sua permanência. Eram múltiplos os discursos, os quais frisavam o generalismo em seu conteúdo e a limitação de seu campo de atuação. Assim, o conselheiro Valnir Chagas¹⁰ passou a elaborar diversas regulamentações em uma suposta tentativa de ajudar a Graduação a definir sua identidade (FURLAN, 2008).

Segundo Furlan (2008), é fundamental a compreensão contextual em que o Parecer CFE Nº 252/1969 foi instituído, por ter sido em um momento arbitrário na história nacional. Durante a ditadura civil-militar, em vigor de 1964 a 1985, usava-se de uma variedade de mecanismos autoritários com a finalidade de manipular a sociedade e convencê-la das “vantagens” do regime militar, mantendo-o, assim, por 20 anos.

Nunes e Rezende (2008) salientam que a educação, por representar uma ampla esfera social, se tornava um importante meio de domínio, com a finalidade de controlar a vida social, política, econômica e cultural. O governo divulgava um projeto de “integração nacional”, pois a ideia era reorganizar a sociedade de forma a atender o regime militar. Para tanto, estratégias para atuar na perspectiva individual eram criadas, subalternizando e/ou inviabilizando propostas coletivas.

¹⁰ Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006) atuou no Conselho Federal de Educação (CFE) de 1962 a 1976.

Como consequência desse período, regulamentou-se o Parecer CFE Nº 252/1969 (NUNES; REZENDE, 2008). Tal normativa tinha o objetivo de remodelar o curso para desprender-se da possibilidade de extinção. Castro (2003) salienta:

Em 1969 foi aprovado o Parecer CFE n. 252/69 de Valnir Chagas e sua resolução 2/69 que, inspirada na divisão do trabalho da sociedade capitalista, decidiu pela fragmentação da formação do profissional em seis habilitações de licenciatura plena e três de licenciatura curta. Assim, ao invés de formar o Profissional da Educação, o Curso de Pedagogia passou a se preocupar com a formação tecnicista e, muitas vezes, aligeirada, de profissionais destinados a um trabalho dividido nas escolas. (CASTRO, 2003, p. 132).

A finalidade do curso tornou-se, então, para além de formar o docente, certificar o “especialista da educação”, sendo algumas dessas habilitações a Orientação Educacional, a Supervisão Escolar, a Administração Escolar e a Inspeção Escolar. Outra mudança significativa se referiu à duração do curso, dispondo de duas modalidades: a curta, de 1,100 horas; e a longa, com 2.200 horas. Eram intensas as discussões acerca da possibilidade de os graduados do curso estarem qualificados a assumir a sala de aula do ensino primário; entretanto, o redator do Parecer negava que o pedagogo havia desenvolvido habilidades em sua formação que o tivesse capacitado a exercer tal função. Assim, tornou-se latente a dicotomia entre a teoria e a prática no ensino e a divisão do trabalho escolar entre o Magistério e a gestão escolar (MICHALOVICZ, 2015).

Atualmente, as sequelas de tais regulamentações ainda são sentidas no ambiente educacional, visto que é comum professores se manifestarem afirmando que a teoria e a prática estão em extremos opostos, justificando que a sala de aula do Ensino Fundamental I está, por exemplo, distante da realidade descrita pelos pesquisadores. Parece haver um “divórcio” da relação entre a gestão escolar e a prática pedagógica, dificultando fortemente o desenvolvimento de uma educação de qualidade, principalmente na Educação Básica.

A compreensão do tecnicismo na educação, tão fortemente presente no regime militar, ocorre como resultado de um sistema pautado em uma lógica radical-liberal. Ferreira Jr. e Bittar (2008) relatam a intensa promoção do Brasil como uma grande potência a ser alcançada pela eficiência técnica, dependendo, essencialmente, do capital humano. Nesse momento, a economia é apresentada como a solução das mais diferentes mazelas sociais. A educação está, portanto, exclusivamente a serviço do capital, do mercado de trabalho e do desenvolvimento econômico. O pensamento alienador é aqui encorajado, com o Estado ciente dos riscos da tomada de consciência diante de um sistema autoritário.

Seguindo essa concepção, em 1971, teve-se a promulgação da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual transformou a então Escola Normal, responsável pela formação de

professores, em Habilitação Profissional ao Magistério (BRASIL, 1971). A preparação para a carreira docente passou a ser, assim, desenvolvida em nível de segundo grau, acompanhando a proposta de profissionalização de tal período educativo, objetivando a descaracterização do ensino (FUSARI; CORTESE, 1989). A partir desse momento, ficou evidente a intrínseca relação entre a educação e o trabalho alienador, pois a escola não buscava formar para a vida, mas para continuar mantendo o sistema que dependia do trabalho para o seu próprio sustento. Educar sob uma óptica tecnicista mostrava-se um eficiente modo de dominar uma sociedade, considerando como dicotômica as funções educativas de libertação ou de controle.

No entanto, apesar dessa importante mudança no cenário político, mostrou-se evidente que essas transformações ocorriam especificamente para alguns grupos. Segundo Fusari e Cortese (1989):

Para as elites, continua sendo reservado o ensino propedêutico (em escolas públicas e particulares) ou mesmo profissionalizante (principalmente nas 20 escolas técnicas federais industriais localizadas nas capitais dos estados) de bom nível; para as camadas majoritárias da população (principalmente a classe trabalhadora que frequenta o 2.º grau noturno), passou a ser oferecido um ensino de baixa qualidade que não profissionaliza competentemente, nem preparar para o vestibular, e muito menos para uma prática social transformadora. (FUSARI; CORTESE, 1989, p. 74).

Assim sendo, a educação de maior qualidade seguia sendo direcionada a um grupo específico formado pela elite, enquanto o ensino mais precário era dirigido para as camadas populares e financeiramente prejudicadas. Logo, para além do notável interesse de alienação das camadas desfavorecidas, havia um esforço para que se mantivesse uma ampla desigualdade social, a fim de fortalecer o capitalismo e a lógica radical-liberal. Para isso, mostrava-se fundamental uma mão de obra humana em condições precárias.

A situação era degradante, pois a educação desenvolvia-se sob um plano tecnicista e alienador em todos os níveis, em especial na formação de educadores de anos iniciais. Nesse cenário, da década de 1980 aos anos 2000, iniciou-se um intenso debate acerca da identidade da Graduação em Pedagogia e uma forte defesa do curso, por parte de educadores e de estudantes universitários (SILVA, C. S. B., 2008).

Scheibe e Aguiar (1999) destacam que a alavanca motivadora de tais movimentos foram as críticas às propostas de formação dos “especialistas professores”, considerando a perspectiva reducionista e tecnicista dos professores e da escola. Em acréscimo, educadores progressistas, universidades, movimentos sindicais e sociais democráticos e populares indignaram-se contra a estrutura curricular de diferentes cursos do país, que, em consonância com a Resolução CFE N° 2/1969, conforme Scheibe e Aguiar (1999), formavam exclusivamente para a especialidade de administrador, de supervisor e de orientador educacional. Houve, portanto, uma importante

reação de educadores e de educadoras conscientes da relevância de uma formação superior crítica de pedagogos e de pedagogas (SCHEIBE; AGUIAR, 1999). Importante ressaltarmos que a luta não se fez apenas a favor do curso, mas teve início uma forte resistência contra o regime ditatorial da época, devido à sua influência direta na educação.

Nesse momento, portanto, elaboraram-se, conforme Scheibe e Aguiar (1999), diversos projetos de reformulação do curso. Apesar disso, tal direcionamento, que passou a desenvolver-se de forma concreta, foi obstruído pelo MEC e pelo CNE, os quais apoiavam os **Institutos Superiores de Educação**, com a justificativa de que a modernidade exigia que o professor tivesse uma formação mais rápida e ágil (SCHEIBE; AGUIAR, 1999). Logo, mesmo com o fim da ditadura civil-militar, teve-se um esforço por parte do Estado em perpetuar uma educação alienadora.

Assim, como resposta ao movimento de repressão, 500 IES e entidades do campo educacional desenvolveram uma proposta de diretrizes curriculares para a formação do pedagogo e da pedagoga e apresentaram ao CNE (SCHEIBE; AGUIAR, 1999). As pesquisadoras salientam o fato de a comissão ter sugerido que o

[...] pedagogo poderá atuar na docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. E ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 232).

Podemos notar uma preocupação por aqueles que eram atuantes no compromisso educacional de unir teoria e prática, ao ser indicado que existia uma valorização dos conteúdos teóricos e que estes deveriam ser considerados fundantes na formação do educador e da educadora, jamais separados do diálogo com as múltiplas realidades educacionais.

Após anos de luta e de resistência, foi promulgada a LDB de 1996 – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, com a recomendação de que todos os professores da Educação Básica tivessem formação em nível superior (BRASIL, 1996). Apesar disso, manteve-se legal o exercício do professor formado no Magistério da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

O ano de 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), sancionada pelo presidente sem vetos –, marcou positivamente a jornada da educação. Nesse momento, teve-se o início de uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. O PNE traz 20 metas que discutem a qualidade, a avaliação, a gestão, o financiamento educacional e a valorização dos educadores

para a Educação Básica e o Ensino Superior (DOURADO, 2015). Propõe-se como meta para o ano de 2024, por exemplo, assegurar que todos os educadores e as educadoras da Educação Básica possuam formação específica em nível superior, incluindo o pedagogo/a pedagoga (BRASIL, 2014).

Em busca de substancializar as metas propostas pelo PNE e a preocupação vívida desde a década de 1990 quanto à formação superior e continuada de professores, propõe-se como horizonte de atuação as DCN para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DOURADO, 2015). A proposta resulta da discussão da Comissão Bicameral de Formação de Professores, que tinha como integrantes os conselheiros das Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior e apresentava como objetivo aprofundar-se na temática a fim de desenvolver estratégias de melhoria de tal cenário. O debate fez-se de forma pública e baseado em estudos e pesquisas rigorosas. As DCN para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, portanto, tem como propósito reformular a formação dos profissionais da educação bem como estipular políticas de incentivo a uma formação com qualidade social (DOURADO, 2015). Esse momento tornou-se um marco, pois ele oportunizou o diálogo acerca da busca por estratégias concretas de pontos tidos como essenciais para a materialização de uma educação transformadora.

Foram muitas e importantes as mudanças que ocorreram ao longo do processo do curso de Pedagogia e da formação do educador dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, o curso não sofre a ameaça de extinção¹¹; no entanto, como destacam Pimenta *et al.* (2017, p. 18): “Os embates entre os pesquisadores da área geraram impasses decorrentes de desacordos sobre o entendimento epistemológico da pedagogia como campo de conhecimento, e por decorrência, do profissional a ser formado nesse curso: pedagogo e/ou professor?”.

A densa e a contraditória trajetória que o curso percorreu outorgou uma identidade indefinida ao pedagogo. Conseqüentemente, os debates e os conflitos acerca da perspectiva sob qual e como a Graduação deve ser desenvolvida ainda geram tensões e evidenciam desafios a serem superados.

2.2 A Pedagogia hoje: um olhar panorâmico sobre o curso de Pedagogia na atualidade

A busca pela identidade da Pedagogia localiza-se nas tensões entre poderes pelo domínio da educação. O Brasil, desde o período de sua colonização, como aponta Ribeiro

¹¹ Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2020), o curso de Pedagogia, na modalidade Educação a Distância (EaD), está na primeira posição como curso com maior número de matrículas em universidades públicas e privadas.

(1986), vem sendo explorado. Historicamente, o país concentra a sua riqueza em um pequeno e privilegiado grupo de pessoas, pois as fortunas nacionais mantinham-se nas mãos dos senhores da “casa-grande”. Apesar de mudanças significativas ao longo dos anos, o capital manteve-se, assim, sob as mãos de um número reduzido de indivíduos.

A preservação dessa concentração exige que muitos trabalhem para sustentar os privilégios de poucos; dessa maneira, a desigualdade social mostra-se um importante pilar, junto a instrumentos como o patriarcado e a meritocracia (SOUZA, 2018). Tais grupos, favorecidos por esse contexto, são capazes de compreender o poder de uma educação crítica no desenvolvimento de um pensamento questionador. Faz-se, portanto, uma escolha intencional por uma educação que esteja a serviço da alienação (HOOKS, 2013).

A educação, entretanto, quando desenvolvida na perspectiva da libertação, tem o potencial de humanizar o ser desse sistema que o oprime. Paulo Freire (2018, p. 40) evidencia que para isso é preciso “[...] indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre outra viabilidade – a de sua humanização”.

Posto isto, para que haja a transformação da sociedade, é fundante que o sujeito compreenda a sua posição no mundo e a sua condição histórica, visto que, quando o indivíduo vivencia a sua existência de forma mecânica, distante de um pensamento questionador, mantém-se o *status quo*. Ainda em Freire (2019a), há evidência de que

[...] reconhecer a existência de heranças culturais deve implicar o respeito a elas. Respeito que não significa de modo nenhum, a nossa adequação a elas. O nosso reconhecimento delas e o respeito por elas são condições fundamentais para o esforço da mudança. Por outro lado, é preciso estarmos claros com relação a algo óbvio: essas heranças culturais têm um inegável corte de classe social. É nelas que vai se constituindo muito a nossa sociedade que, por isso mesmo, está marcada pela classe social de que participamos. (FREIRE, 2019a, p. 96-97).

Mostra-se necessário que os sujeitos reconheçam suas trajetórias inseridas na história, contextualizadas com a realidade, para que, dessa forma, haja a possibilidade concreta de transformação. Conforme destacado por Freire (2019a), o patrimônio cultural tem íntima relação com o recorte social de que somos parte. A nossa realidade coletiva tem, por conseguinte, impacto nas nossas posturas e nas escolhas individuais, assim como os sujeitos também edificam a sociedade com suas trajetórias.

2.2.1 “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador”¹²: Pedagogia – sujeitos, contextos e políticas

Ao investigarmos a Pedagogia na atualidade é central o entendimento de quais são as principais características dos indivíduos que escolhem pela Licenciatura em questão, sabendo da influência de seu recorte social na construção identitária do campo. A partir de dados demográficos recolhidos pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) dos anos de 2005 e 2014, realizado pelo Inep, é possível destacarmos alguns traços importantes a serem analisados, sobre os quais realizaremos aprofundamentos neste capítulo.

Nos últimos anos, podemos perceber uma crescente nas matrículas de pretos nas universidades, uma consequência positiva de uma maior proporção de estudantes desfavorecidos economicamente concluintes do Ensino Médio. Entretanto, os jovens que precisam conciliar a educação e o trabalho para seu próprio sustento acabam por sofrerem desvantagens, já que, na maior parte das IES públicas, as aulas são oferecidas no período diurno (GATTI *et al.*, 2019). Tal fato acaba por comprometer a renda familiar desses grupos, interferindo na qualidade do desenvolvimento da educação e, frequentemente, impedindo de dar seguimento em suas formações. Paulo Freire (2018, p. 137) destaca: “O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização”.

Entendemos que, de forma mais ampla, os contextos impostos pela cultura hegemônica têm forte influência no processo de desumanização. Assim sendo, é fundamental ao educador progressista recusar-se a aceitar com fatalismo as circunstâncias que são socialmente postas, afastando-se da coisificação do sujeito e aproximando-se da vocação ontológica de ser mais (FREIRE, 2019a).

Quando se trata da análise dos dados que se referem à idade daqueles que estão se formando pedagogos e pedagogas, é possível notarmos importantes categorias. A Tabela 1, a seguir, explicita o grupo etário dos alunos que ingressam nos cursos de Pedagogia.

¹² FREIRE (2001a, p. 58).

Tabela 1 – Grupo etário dos alunos que ingressam nos cursos de Pedagogia e modalidade

Grupo etário	Educação presencial	Educação a distância
Até 24 anos	31,0%	11,1%
Entre 25 e 29 anos	22,2%	16,8%
Entre 30 e 34 anos	15,6%	20,3%
Entre 35 e 39 anos	12,6%	21,1%
Entre 40 e 44 anos	8,6%	14,9%
Acima de 45 anos	10%	15,9%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Enade de 2016 (INEP, 2017).

Podemos perceber, na Tabela 1, um amplo número de pessoas em faixa etária mais avançada cursando Pedagogia e um menor interesse por parte do público mais jovem. Essas características se enfatizam na modalidade EaD. Nunes (2015) observa uma importante relação entre o baixo interesse dos jovens pela Graduação com o desprestígio da profissão do educador no Brasil. A carreira na área da Educação não se mostra, dessa maneira, uma primeira opção de formação, já que o indivíduo escolhe por cursos de maior influência econômica e prestígio social. Nesse sentido, as estruturas capitalistas têm forte impacto na escolha profissional dos estudantes que escolhem por carreiras as quais propiciem maiores possibilidades econômicas e que permitam a transição para camadas sociais superiores (DIAS; SOARES, 2012).

Pimenta *et al.* (2017) destacam que a formação de professores em nível superior é recente no país, considerando que ela ocorria em nível médio, inicialmente no Curso Normal e, depois, no denominado Magistério de Segundo Grau, conforme apresentamos anteriormente. Tal fato também ajuda a explicar o fenômeno do envelhecimento do público do curso, pois os educadores formados em gerações anteriores se sentem pressionados por quesitos legais a garantirem o diploma de Ensino Superior. Ademais, as múltiplas funções que exercem os pedagogos e as pedagogas, incluindo os cargos de gestão, também tornam o curso atrativo para os licenciados e as licenciadas de outras disciplinas que voltam às salas de aulas da Graduação com o objetivo de avançarem em suas carreiras.

É importante mencionarmos que o barateamento do curso por instituições privadas e o ensino EaD acabam tornando atrativas as formações tardias (GATTI *et al.*, 2019). Esse fato vincula-se à visão do pedagogo “especialista da educação” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999), aludindo, portanto, ao tecnicismo fortemente presente em muitas dessas Graduações. Nesse contexto, o educador está sendo formado para executar tarefas de forma mecânica. Paulo Freire (2019a) alerta que a formação deve ser mais do que um treinamento, visto que ela necessita ser

uma inserção no movimento de busca, provocada pela curiosidade ingênua que vai se tornando epistemológica; do contrário, a educação passa a recusar o sonho e a utopia (FREIRE, 2019a).

Para a profunda compreensão da conjuntura social do educando e da educanda, a análise da formação na Educação Básica pode indicar alguns fatores relevantes. No ano de 2017, os alunos provenientes de escola pública eram maioria na Graduação em Pedagogia, sendo 84% (INEP, 2017). Gatti *et al.* (2019, p. 147) ressaltam que as Licenciaturas se tornaram “[...] cursos ‘populares’, à medida que os seus alunos passaram a efetivamente representar as camadas majoritárias da população”. Enquanto isso, os alunos que realizaram a sua formação integralmente pelo ensino privado representam 10,6% (INEP, 2017). É possível notarmos uma nítida relação entre tais dados ao fato de a educação estar posta no imaginário social como uma carreira pouco valorizada econômica e socialmente.

Segundo os dados do MEC, o piso salarial estabelecido para o professor da rede da Educação Básica era, em 2020, de R\$2.886,26 (MENEZES, 2020), enquanto a Federação Nacional de Medicina (Fenam) determinou como piso salarial para a profissão R\$16.106,38 pela jornada de 20 horas semanais (FENAM, 2021). Assim, há uma marcante diferença salarial entre essas duas carreiras. Entendemos, desse modo, a conotação popular que a educação carrega consigo e o caráter elitizado que a medicina sustenta. A remuneração é um importante fator no processo da escolha profissional e, não por acaso, grupos favorecidos economicamente tendem a escolher carreiras que os mantenham em seu panorama social (DIAS; SOARES, 2012).

Alguns programas¹³ de incentivo à educação ampliaram o acesso de camadas desamparadas economicamente à universidade, mudando, de forma significativa, o futuro desses grupos. No entanto, pelo fato de a profissão ainda manter como média de remuneração um salário-mínimo (BARRETTO, 2010), a mobilidade para outra camada social é, por consequência, muitas vezes irrisória, não tendo um impacto coletivo significativo.

Os dados referentes às razões pelas quais os educandos e as educandas escolheram pela Licenciatura em Pedagogia também revelam a representação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental no imaginário social (Tabela 2).

¹³ Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e Programa Universidade para Todos (Prouni).

Tabela 2 – Razões pela escolha da Licenciatura

Principal razão para a escolha da Licenciatura	Educação presencial	Educação a distância
Acredito ser minha vocação.	37,7%	48,5%
Importância da profissão.	26,3%	20,1%
Tive professores que me inspiraram.	11,0%	6,4%
É uma boa carreira.	4,1%	4,4%
É uma opção alternativa de atividade profissional.	3,6%	5,0%
Não tive condição financeira de frequentar outro curso.	3,4%	2,4%
Facilidade de acesso ao local do curso.	1,1%	1,1%
Não havia oferta de bacharelado na área.	0,3%	0,2%
Influência da família.	4,2%	3,2%
Outra razão.	8,3%	8,6%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Enade de 2016 (INEP, 2017).

Com base nesses dados, podemos inferir que quase metade dos estudantes idealizam a profissão, por vezes desconsiderando os desafios que emergem de seu cotidiano e das condições concretas em que ela se realiza, o que pode gerar desencantamentos e frustrações no momento da chegada desses futuros profissionais às escolas.

A feminização da profissão mostra-se relacionada à errônea ideia de vocação pedagógica. As mulheres tomam a posição de educadoras como consequência de um ideal patriarcal de que a mulher tem o talento natural do “cuidar”. Diante disso, por muitos anos, ser professora era a única opção profissional possível para o gênero feminino (ANTUNES; DEMARTINE, 1993). Assim, mantinha-se o estigma de proteção, de delicadeza, de afeto e de maternidade, os quais a mulher até hoje tem dificuldades de se desvincular.

Gatti *et al.* (2019) destacam que, mesmo depois de tantas transformações sociais ocorridas nos últimos anos, a presença da mulher ainda se faz “[...] acentuadamente maior nos cursos de menor prestígio, que conduzem a carreiras menos valorizadas socialmente e de mais baixa remuneração” (GATTI *et al.*, 2019, p. 159). As autoras também denunciam que as posições de maior autoridade da área da Educação são ocupadas pela minoria masculina que está na profissão (GATTI *et al.*, 2019). Os dados do Enade revelam que, em 2017, as mulheres representavam 94,1% das profissionais da área, enquanto os homens eram 5,9% (INEP, 2017).

Ao passo que a população preta representa 51% dos habitantes nacionais, no Ensino Superior, os alunos que se afirmam brancos compõem 65% da realidade universitária. A partir disso, podemos observar que a maior fração de educandos que se declaram brancos estão nas áreas de mais prestígio financeiro, como Engenharia, Arquitetura, *Design*, Medicina e Ciências Agrárias. A Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2014, apresentou 51% de alunos que se declararam pretos ou pardos (GATTI *et al.*, 2019). Notamos, portanto, que aspectos raciais interferem na escolha, no acesso e na permanência nos cursos de maior prestígio, asseverando as desigualdades existentes na sociedade.

É relevante, também, a busca dos números quanto à escolaridade dos pais e das mães dos graduandos (Tabelas 3 e 4), além de sua renda familiar (Tabela 5). Tais dados trazem indicadores da realidade desses indivíduos.

Tabela 3 – Escolaridade dos pais de alunos das Licenciaturas em Pedagogia

Nível de escolaridade	Educação presencial	Educação a distância
Nenhum acesso à escola	13,9%	15,0%
Formação no Ensino Fundamental I	43,5%	50,6%
Formação no Ensino Fundamental II	14,5%	12,2%
Formação em Ensino Médio	21,0%	15,3%
Formação em Ensino Superior	6,1%	5,1%
Pós-Graduação	1,0%	1,8%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Enade de 2016 (INEP, 2017).

Tabela 4 – Escolaridade das mães de alunos das Licenciaturas em Pedagogia

Nível de escolaridade	Educação presencial	Educação a distância
Nenhuma escolaridade	10,4%	12,5%
Formação no Ensino Fundamental I	39,7%	47,8%
Formação no Ensino Fundamental II	16,1%	13,8%
Formação em Ensino Médio	24,6%	17,4%
Formação em Ensino Superior	6,2%	5,0%
Pós-Graduação	2,9%	3,4%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Enade de 2016 (INEP, 2017).

Tabela 5 – Renda mensal familiar dos alunos das Licenciaturas em Pedagogia

Renda Mensal Familiar	Educação Presencial	Educação a distância
Até 1,5 salário-mínimo	38,1%	28,9%
De 1,5 a 3 salários-mínimos	36,3%	37,5%
De 3 a 4,5 salários-mínimos	16,2%	20,0%
De 4,5 a 6 salários-mínimos	5,1%	7,1%
De 6 a 10 salários-mínimos	3,2%	5,0%
De 10 a 30 salários-mínimos	0,9%	1,3%
Acima de 30 salários-mínimos	0,1%	0,1%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Enade de 2016 (INEP, 2017).

Os dados de escolaridade familiar e de renda destacam a elitização da educação no Brasil. Ainda que tenhamos um ensino público nacional, os elevados níveis de pobreza do país atrapalham o desenvolvimento educacional da maioria da população, que, por vezes, precisa abandonar os estudos para conseguir, por meio de um emprego, garantir o mínimo para a própria sobrevivência (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

Os jovens universitários que apresentam condições precárias de vida encontram extrema dificuldade em manter-se estudando e precisam conciliar trabalho e estudos. Aqueles que, diante dessas adversidades impostas, conseguem concluir a formação, muitas vezes não têm o mesmo aproveitamento daqueles que não têm responsabilidades financeiras. A romantização ainda nos afasta de soluções que possam vir a ser reais para uma inclusão social de qualidade e ainda se tem um longo percurso para que a educação alcance a todas as camadas sociais (APPLE *et al.*, 2020). Isso significa que não é suficiente a entrada de grupos nas universidades sem que estes tenham auxílio para que consigam ter uma qualidade de vida, as quais também permitam o verdadeiro aproveitamento educacional.

A partir do contexto exposto, chegamos à edificação dos cursos de Pedagogia no Brasil, isto é, ao debate acerca de como vem sendo a sua estruturação na atualidade. A BNC-Formação – Resolução N° 2/2019 – surgiu, na atualidade, como principal pilar das Licenciaturas. A proposta para a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica foi apresentada pelo MEC em outubro de 2018 (BRASIL, 2018b). O currículo proposto utiliza como referência os modelos que outros países vêm utilizando, pautando-se em políticas neoliberais, intensificando a exclusão e a segregação escolar, visto que cada localidade reserva aspectos singulares pertinentes à cultura, à sociedade e à economia (FREITAS, M., 2019).

É fundamental a compreensão de que qualquer currículo não é desenvolvido sob uma perspectiva neutra e ingênua (APPLE, 2006), pois a sua construção faz-se sobre disputa de poderes e deixa marcas subjetivas de sua intencionalidade, como destaca Apple (2006) acerca do currículo oculto.¹⁴ O desenvolvimento da BNC-Formação fez-se assim que o então presidente Michel Temer tomou o poder depois de um longo processo de *impeachment* que culminou no golpe sofrido pela ex-Presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Nesse período, diversos membros de partidos conservadores apoiadores do *impeachment* adquiriram cargos importantes no governo, inclusive no MEC (PIRES; CARDOSO, 2020). Assim, a educação torna-se campo para políticas conservadoras que incitam ideais neoliberais de segregação e de princípios meritocráticos, afastando-nos ainda mais de uma já frágil democracia educacional.

A justificativa para a criação de uma base comum de formação de professores está em avaliações nacionais e internacionais de larga escala que apontam para uma má qualidade da educação pública brasileira. Coloca-se o docente como principal responsável desses resultados insatisfatórios, chamando atenção para esse fato, de forma acrítica, com a intenção de minar a autonomia do educador por meio de projetos que padronizam e generalizam a prática educativa (PIRES; CARDOSO, 2020).

Foram múltiplos as associações, os sindicatos, as entidades e os movimentos¹⁵ da educação que tentaram instigar o diálogo acerca de novas políticas públicas para a formação de professores, mas passamos a notar uma deliberada pressa nas decisões, a ausência de estabelecimento de critérios, além do afastamento do ideal de debate proposto, da restrição da participação da comunidade acadêmica e do descompromisso com a democracia e a educação pública, segundo aponta a ANPEd (2018).

É importante destacarmos que as entidades que se colocaram contra a proposta da BNC-Formação estão comprometidas com a educação sob a perspectiva da libertação humana há décadas. A Anfope, por exemplo, luta por melhores condições, pela valorização dos profissionais e por uma educação pública de qualidade desde sua fundação (ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020).

¹⁴ Segundo Apple (2006), antes o que era uma ideologia a partir dos interesses de classes se tornou a definição da maioria dos currículos escolares. A escola permanece, portanto, a desempenhar de maneira sutil seus complexos papéis históricos. É preciso parecer que uma sociedade baseada no capital cultural técnico e na acumulação individual de capital econômico é o único modelo social possível. A forma natural como essa construção se faz tem o nome de “currículo oculto”.

¹⁵ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec).

Com base em Abdalla e Diniz-Pereira (2020), a Anfope mostra-se terminantemente contra a base comum de formação de professores, sendo um dos motivos tratar-se de um documento produzido pelos detentores do poder político e econômico, mas destinado às classes subalternizadas. Os grupos dominantes ditam, conseqüentemente, as soluções para as necessidades de todas as estruturas da sociedade mesmo distante e estando em posições opostas da maior parcela da população (TAFFAREL, 2019).

Ainda assim, mesmo diante de toda a contestação de entidades acadêmico-científicas, universidades, educadores, movimentos sociais e populares, o MEC apresentou, em 2018, a proposta da BNC-Formação (BRASIL, 2018b) e, no ano de 2019, convocou uma comissão formada por dez membros para liderar debates e reuniões (PIRES; CARDOSO, 2020). É fundamental salientarmos que tal comissão foi composta quase integralmente por indivíduos vinculados a organizações privadas. Fica patente, portanto, a falta de diálogo e a preferência por uma lógica de ensino por competências bastante aderente à racionalidade neoliberal (PIRES; CARDOSO, 2020). Segundo as autoras,

[...] após debates aligeirados acerca da primeira proposta da BNC-Formação, apenas a 3ª versão do parecer foi publicizada em setembro de 2019 para consulta pública, a ser encerrada em 23 de outubro, culminando em dezembro de 2019 na homologação do parecer final e na resolução da BNC-Formação, revogando a DCN -2/2015. (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 77).

Apesar de os grupos comprometidos na luta em prol de uma educação pública de qualidade se mostrarem veementemente contrários à BNCC e à BNC-Formação, os projetos foram homologados e encontram-se em fase de implementação nas redes de ensino, nas escolas particulares e nas universidades. Assim, fica claro que tal currículo está a serviço dos grandes conglomerados educacionais que estiveram nos bastidores do desenvolvimento desses projetos (BAZZO; SCHEIBE, 2019). O objetivo é, então, o fortalecimento do trabalho alienado que esteja a serviço do mercado.

O texto que anuncia a proposta da BNC-Formação já traz prenúncios de sua intencionalidade, o qual está de acordo com o movimento hegemônico de educação:

A BNC-Professores é baseada em três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento. No conhecimento, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

Já no eixo da prática, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.

No terceiro e último eixo está o engajamento. É necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar. (BRASIL, 2018c, n.p.).

Ao esmiuçar o texto, podemos perceber um notável esforço ao trazer a palavra “engajamento” em uma acepção individualista, que atribui o desenvolvimento da carreira docente quase exclusivamente ao sujeito, desobrigando o Estado a se responsabilizar por qualquer plano formativo ao professor. Notamos, assim, um total descaso e descompromisso com a formação inicial e continuada do professor e a retomada do conceito de “currículo mínimo” (DINIZ-PEREIRA, 2021). Esse tipo de política educacional resulta na culpabilização do professor por possíveis fracassos no âmbito educacional.

O discurso das competências também traz preocupações para a comunidade educativa comprometida com uma educação democrática de qualidade, já que reduz a formação inicial em Pedagogia a uma lógica de competências específicas e gerais a serem desenvolvidas sob os três pilares descritos pelo MEC: conhecimento, prática e engajamento. Os novos termos utilizados pelo MEC estão em perfeita consonância com a linguagem economicista (DINIZ-PEREIRA, 2021).

É importante atarmos-nos às palavras pelo fato de elas demonstrarem uma intencionalidade que, muitas vezes, não será explícita, mas trará implicitamente a finalidade de determinado discurso. Paulo Freire (2018) ressalta que a linguagem por si só carrega uma ideologia, portanto é parte essencial de qualquer manifestação. Assim, ao depararmos com expressões de cunho mercadológico, é vital reconhecermos o efetivo objetivo por trás da BNC-Formação.

O patrono da educação brasileira também destaca que “[...] o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2019a, p. 58). Com essa afirmação, destacamos o ultraje que a BNC-Formação e a BNCC são para a educação brasileira, já que tiram o direito do educador/da educadora e dos educandos/das educandas de poderem desenvolver o seu aspecto formativo com autonomia e, sobretudo, sob uma perspectiva crítica, posto que os documentos carregam o germe do autoritarismo e têm em sua estrutura fortes conceitos advindos de uma cultura dominante, fortalecendo o que já está presente no imaginário social, impossibilitando a transformação social.

Os currículos hegemônicos, que não se articulam autenticamente às realidades dos estudantes, dificultam o diálogo entre diferentes visões de mundo, na sala de aula, visto que um

currículo único, descrito em detalhes, ignora as particularidades de um país com culturas e costumes regionais tão ricos quanto o Brasil. A preocupação com a realidade e a sua transformação, objetivo central de uma educação crítica, não se faz presente no desenvolvimento dessa educação proposta na atualidade; ao contrário, a principal finalidade do currículo em questão é conservar a ideologia dominante.

É indispensável salientarmos que os pesquisadores/as pesquisadoras e os educadores/as educandas inseridos em uma perspectiva crítica não negam a relevância dos conhecimentos sistematizados e compreendem a sua importância para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social. Isso implica construir um currículo a partir de necessidades concretas e de conflitos socioculturais trazidos para a discussão pelos estudantes, que poderão ser problematizados, desvelados e superados com o apoio de subsídios teóricos e práticos requeridos no processo (SAUL, A. M.; SILVA, 2008). Os pesquisados Ana Maria Saul e Antonio Fernando Gouvêa da Silva também destacam que o currículo é

[...] um conjunto de práticas socioculturais que se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço-tempo escolar e não escolar, no bojo da educação emancipatória. É uma construção pedagógica crítica, na prática educativa desumanizadora vigente, na perspectiva de uma ação educativa comprometida com a população socialmente excluída. Parte das necessidades e dos conflitos vivenciados pela comunidade escolar para se tornar significativo, crítico, contextualizado, transformador. (SAUL, A. M.; SILVA, 2012a, p. 11)

Assim, o currículo, na perspectiva crítico-transformadora proposta por Freire, tem em seu horizonte a humanização e organiza-se por meio da práxis sociocultural, fazendo-se presente no mundo social e não apenas na escola.

Paulo Freire, no período em que desenvolveu seu trabalho como Secretário da Educação na cidade de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa, do PT, descreveu a sua ideia de reformulação de currículo no livro *Educação na Cidade*:

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser feita, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados são encaminhados em forma de “pacote” para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático. (FREIRE, 2001a, p. 24).

Logo, podemos perceber que Freire era terminantemente contra um currículo que viesse de cima para baixo, logo engessado e autoritário. Sob a perspectiva do autor, o currículo deve ser feito de forma democrática, tendo no diálogo o seu eixo estruturante. O autor também frisa

a relevância que a formação permanente¹⁶ tem nessa perspectiva de escola, propiciando autonomia e liberdade pedagógica (FREIRE, 2001a).

Ao propor e desenvolver uma BNCC para as diferentes modalidades da Educação Básica e uma BNC-Formação para as licenciaturas, o Estado reduz o seu compromisso de formar o professor à prescrição de um currículo que se assemelha muito a um manual, reforçando a posição neotecnicista¹⁷ da educação. Assim sendo, conscientes da intencionalidade da BNC-Formação e compreendendo que ela se distancia de uma prática que tem como bojo a autonomia e o compromisso com a realidade, podemos afirmar que está posto, atualmente, um currículo para a formação do pedagogo que vai ao encontro das necessidades de preservação de poder pertencentes a grupos dominantes de controle.

Atualmente, são múltiplas as ferramentas usadas pelo capitalismo para o seu auto fortalecimento e expansão. Apple *et al.* (2020, p. 153) mencionam: “A globalização neoliberal da política de ensino cria condições e possibilidades para grupos sociais dominantes produzirem as conexões entre práticas, interesses, discursos teóricos, senso comum e forças sociais”. Nesse sentido, as avaliações em larga escala dão alicerce para consolidar a globalização neoliberal, pois os testes padronizados fundamentam-se em uma educação tecnicista e alienante. Entretanto, dissemina-se uma ideia de que a qualidade está na educação para o mercado. Quando os resultados daqueles que estão sendo examinados não atingem as expectativas de notas tidas como eficientes para o sistema, desconsidera-se qualquer outro tipo de educação que não a delimitada por currículos oficiais. Inicia-se, desse modo, a busca por “formas mágicas” de salvar as crianças e aqueles não estão alcançando as métricas formuladas por burocratas da educação, assessorados por homens de negócios.

Outro argumento amplamente utilizado para a criação e a execução de bases como a BNC-Formação é a necessidade de um documento que esteja alinhado com a BNCC da Educação Básica, em uma clara tentativa de homogeneização das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia e de outras Licenciaturas (DINIZ-PEREIRA, 2021).

O objetivo não é a transformação da realidade, mas, sim, o ajustamento do indivíduo ao contexto imposto, tornando ainda mais fácil a dominação. Assim, desenvolve-se a concepção

¹⁶ O conceito de Formação Permanente sob o olhar de Paulo Freire expressa que os educadores necessitam de uma formação continuada que possibilite a investigação da própria prática e promova uma postura investigativa como meio de desenvolver novos conhecimentos e práticas que aprofundem a sua formação. É fundamental o reconhecimento de que como humanos somos inconcluídos e que esta formação não ocorre apenas no modelo de educação formal (SAUL, A., 2015).

¹⁷ Segundo Helena Costa Lopes de Freitas (2020) o termo neotecnicismo deriva da incorporação “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista em que há uma expectativa de aprendizagem medida por testes padronizados que ancoram a educação contemporânea.

bancária da educação, em que o oprimido é visto como o marginalizado que está sendo assistido, enquanto o opressor mantém a sua superioridade social (FREIRE, 2016). A BNCC e a BNC-Formação estão de acordo com a educação bancária e opressora descrita por Freire, já que colocam o educando na posição daquele que nada sabe e precisa, para sua própria sobrevivência no sistema, de conhecimentos universais, selecionados por “iluminados” distantes das múltiplas realidades dos educandos.

Os currículos vigentes estão, hoje, na contramão da proposta de Freire. Ana Maria Saul, Alexandre Saul e Fernanda Corrêa Quatorze Voltas salientam:

O que houve de novo na proposta e na prática de Freire, no tocante à gestão do currículo, foi estimular e possibilitar que as escolas e seus docentes pudessem materializar os princípios da participação, autonomia e dialogicidade, assumindo a responsabilidade de gestar o currículo para os seus contextos, para uma determinada comunidade, com os seus alunos específicos. Evidentemente, deve-se ressaltar, que a gestão do currículo, com centralidade nas escolas, na administração de Freire, assumiu o que se pode dizer, uma autonomia compartilhada com os órgãos centrais da administração da Secretaria da Educação. (SAUL, A. M.; SAUL, A.; VOLTAS, 2021, p. 635).

Paulo Freire colocava a participação dos indivíduos como central no desenvolvimento do currículo. Já a BNCC e a BNC-Formação inviabilizam o diálogo, a autonomia, a educação encharcada de realidade, a busca pelo saber e o papel de sujeitos daqueles que estão dentro da sala de aula, da escola e da comunidade. Tiram, dessa maneira, a liberdade; minam a vocação humana de ser mais; e desumanizam, assim, o processo educativo (FREIRE, 2016).

Sobre a humanização e a desumanização, Freire (2018, p. 40) destaca que “[...] dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. O autor ainda denuncia: “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm a humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação de ser mais” (FREIRE, 2018, p. 39).

A educação formal atual torna mais difícil que o indivíduo se perceba como indispensável para a transformação e, muitas vezes, não o possibilita enxergar uma necessidade de mudança. O sistema o ocupa de forma a garantir a sua sobrevivência e não permite que o ser viva verdadeiramente em seu âmago. A sua humanização é, portanto, roubada, já que não se garante ao sujeito o direito de buscar por sua liberdade e desenvolver a curiosidade epistemológica acerca de si e do mundo. Vivemos em tempos em que o empenho da hegemonia reside na desumanização. Apesar disso, ainda há aqueles que acreditam que, a despeito de todas as circunstâncias, existem motivos para que tenhamos esperança, e que, assim, como proposto por Paulo Freire, esperam por meio do movimento e da luta.

Após a denúncia realizada neste capítulo, temos o objetivo de lançar luz a anúncios para a transformação da realidade opressora atual. Por meio de uma prática educativa freireana de uma professora e de um professor de universidades públicas brasileiras, buscamos indícios de como alcançar a utopia. Assim sendo, no próximo capítulo, aprofundamos o pensamento de Paulo Freire, já que, nesta pesquisa, nos debruçamos em seus conceitos para esclarecer as perspectivas crítico-libertadoras. Nas próximas páginas, exploramos um pouco da história do autor e as categorias que apoiam a elaboração desta dissertação, desenvolvidas por meio da trama conceitual.

3 “ESPERANÇA DO VERBO ESPERANÇAR”: A PRÁTICA DOCENTE MOLHADA DE PRINCÍPIOS FREIREANOS

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero.
Paulo Freire (2018, p. 114).

Apesar de todas as dificuldades sofridas pela educação ao longo da história, o campo educacional alcançou respostas, anunciou caminhos e lançou luz a possibilidades de um modelo educativo que permitisse o indivíduo a ser mais. Diante de uma longa trajetória de desvalorização profissional e de falta de formação docente, na década de 1960, houve um momento de inflexão de viés crítico na pedagogia brasileira, que ascendeu com a prática e o pensamento de Paulo Freire e sua perspectiva crítico-libertadora.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, obra que popularizou Paulo Freire em todo o mundo, o autor faz uma reflexão sobre as observações que fez em seus cinco anos de exílio, bem como a experiência educativa que já havia acumulado no Brasil. Freire (2018) afirma, no livro, que existem duas perspectivas educacionais: a educação bancária, a qual, por meio do autoritarismo, reforça o contexto do opressor e do oprimido; e a educação crítica, que tem o compromisso com a emancipação dos sujeitos.

Freire (2018, p. 43) desvela um dos objetivos centrais de seu pensamento: “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. Mesmo assumindo o medo que a sociedade tem de sua libertação, esse é o principal caminho para a transformação.

A pedagogia crítico-libertadora não se desenvolve de forma independente e individual, mas, sim, ganha significado se integrada a uma realidade coletiva. O professor Ernani Maria Fiori destaca:

Ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. (FIORI, 1987, p. 10).

A educação libertadora só ganha significado se ultrapassar as relações internas e avançar para uma conscientização da situação concreta da sociedade. Assim, a liberdade não deve ser vista individualmente, pois a liberdade só ganha concretude se atingida de forma coletiva (FREIRE, 1967). Dessa forma, a liberdade tem papel fundante na orientação que baliza as práticas docentes, uma vez que estas visam a emancipação humana. A educação para a

liberdade funde-se a partir de uma tensão necessária entre a autoridade e a liberdade, que de nada se assemelha ao autoritarismo da educação bancária (FREIRE, 2019a).

Freire (2019a, p. 103) também afirma: “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”, o que significa que o educador precisa dar liberdade para que o educando/a educanda tome as suas próprias decisões, ao passo que auxilia na elaboração e no desenvolvimento de suas escolhas, sem manipulação. Assim sendo, o educador mostra que há consequências da decisão a ser tomada, permitindo que o discente possa colher o fruto de suas decisões, sendo esses bons ou ruins (FREIRE, 2019a).

Desse modo, a educação crítico-emancipatória defende a liberdade em conjunto com a rigorosidade, assumindo que esta se faz com diretividade. No livro *Medo e Ousadia*, no qual se pode acompanhar uma importante discussão sobre a educação entre Paulo Freire e Ira Shor, o autor e a autora defendem que “[...] o rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como posso ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito” (FREIRE; SHOR, 2015, p. 98).

A rigorosidade metódica com que Paulo Freire desenvolve seu pensamento nada tem a ver, portanto, com o rigor bancário que pretende transferir o perfil do objeto e dos conteúdos, de modo a manipular e a limitar os alunos. O rigor que a educação crítico-libertadora propõe requer, segundo Freire (2019a, p. 28), “[...] condições [que] implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. Assim sendo, o rigor de ambas as perspectivas educativas, bancária e crítica, são opostos. Enquanto, de um lado, o rigor objetiva restringir e conter o pensamento; do outro, busca-se desenvolver e ampliar a capacidade de pensar de forma autônoma.

Logo, a pedagogia crítico-libertadora depende de diversas categorias que devem ser praticadas com coerência para o alcance do objetivo dessa perspectiva. Os pesquisadores Bruna Sola da Silva Ramos, Margarete Sampaio e Alexandre Saul apontam:

Traçar percursos formativos marcados pela radicalidade democrática, em favor de uma ação transformadora e libertadora, pressupõe pautar o planejamento da ação didática e o seu desenvolvimento pelos fios condutores da criticidade, criatividade, curiosidade, amorosidade e protagonismo, elementos constituidores da educação humanizadora de Paulo Freire. (RAMOS; SAMPAIO; SAUL, 2021, p. 1286).

Os autores reafirmam que a proposta de Freire necessita de diferentes elementos para que se materialize. Dessa maneira, torna-se incontestável que a educação crítico-libertadora requer um planejamento que implique o intenso compromisso com a teoria que deve se manter coerente com a prática. Diferentemente do discurso superficial de grupos que trabalham para

reforçar a situação de opressão, o ideal educativo defendido por Paulo Freire é reflexo de um profundo compromisso do educador com uma transformação social que se comprometa com a libertação de mulheres e de homens da condição de vida precária que a sociedade impõe.

Com as seções contidas neste capítulo, comprometemo-nos em aprofundar a história de Paulo Freire em uma tentativa de descrever o homem e o educador, conscientes de que ambas as faces são imprescindíveis para o desenvolvimento da educação sobre a qual o autor dedicou a sua vida. Destacamos a importância do trabalho do patrono da educação brasileira nas linhas que se seguem, visto que seu pensamento se mantém vivo e aponta possibilidades de solução para as questões que ainda atormentam a sociedade. Na trama conceitual, desenvolvida neste capítulo, definimos categorias centrais para que se desenvolva com qualidade a prática docente freireana na busca de uma transformação social.

3.1 “Lê-se o mundo a partir de onde os pés pisam”: destaque dos caminhos percorridos por Paulo Freire

Nesta seção, debruçamo-nos na história de vida de Paulo Freire, pois sua formação humana e profissional é parte fundamental para a compreensão de seu desenvolvimento como educador, pesquisador e patrono da educação brasileira. Jacques Pena (2017, p. 17) ressalta que a obra de Paulo Freire “[...] foi, sobretudo, o resultado de seu compromisso de vida como educador”. Embora seja possível dissociar a vida do docente com a do homem, as obras e o trabalho de Freire são, por conseguinte, reflexo de suas múltiplas experiências pessoais, sociais e profissionais.

O objetivo não é distanciarmos a figura do autor e colocá-lo em uma posição inalcançável de idolatria, mas, sim, pretendemos estreitar a relação do leitor com a sua imagem. Para isso, mostra-se fundamental a contextualização acerca de sua trajetória. Casali e Barreto (2017, p. 10) esclarecem que “[...] a condição de mito, no limite, é incompatível com a de educador. Foi com Freire mesmo que aprendemos isso, e seria um duplo absurdo se cultivarmos sua memória fetichizada”.

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, sendo o último de quatro filhos de Edeltrudes e Temístocles Freire. Sua família estava em posição privilegiada na sociedade, já que tinham as necessidades básicas de vida atendidas pelo trabalho do seu pai no exército nacional. Apesar do período histórico, seus pais sempre se mostraram amorosos e afetuosos em sua criação (FREIRE, A. M. A., 2017). A relação que o autor teve com sua família reverbera em sua postura como educador, que, desde o princípio, se mostrou dialógica. Segundo o autor, vivenciar uma aula nessa perspectiva era a continuação natural para o que seus pais o

havam preparado (FREIRE, 2019b). A postura e o olhar gentil, sensível que o Paulo Freire tinha para com o mundo também indica a influência da formação humana sob diferentes esferas de sua personalidade.

A morte de seu pai foi precoce ainda na infância de Paulo Freire, motivo que fez sua vida mudar drasticamente e causou a ida de sua família para Jaboatão, lugar onde seria mais fácil a garantia de moradia e o alimento para a sobrevivência. Freire compreendia que mesmo a possibilidade de se endividar configurava um privilégio dado graças às condições físicas e sociais de sua estrutura familiar. Apesar de todas as dificuldades, sua mãe comprometeu-se em encontrar uma boa escola que garantisse gratuitamente a educação de segundo grau (FREIRE, A. M. A., 2017).

O autor pernambucano afirmava que a trajetória profissional, apesar de ser ingenuamente relacionada apenas às formações formais, está diretamente vinculada às experiências de vida. A escolha pela educação teve início, portanto, ainda na infância de Freire, pois, quando menino, ele passou a visualizar de forma concreta, em Jaboatão, a injustiça social, passando a sentir raiva contra preconceitos raciais e de classe (FREIRE, 2019b).

A escola que abraçou, de graça, o ainda jovem Freire foi o Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, que, na época, era tido como uma das principais referências de educação do estado. Foi nessa instituição também que teve início a sua tão sonhada carreira de docente, em um primeiro momento como auxiliar de disciplina e, depois, como professor de Língua Portuguesa (FREIRE, A. M. A., 2017).

Apesar de sonhar com a carreira docente desde a mais tenra idade, o educador afirmava: “Não nasci professor ou marcado para sê-lo” (FREIRE, 2019b, p. 40). A sua construção profissional fez-se desde o momento de sua infância, a partir de experiências positivas e negativas. Fica claro, por conseguinte, a partir dessa perspectiva, que Freire não via a profissão de educador sob uma óptica vocacional e sabia da influência da formação formal e informal.

A fim de reafirmar tal conceito, trazemos a reflexão de Paulo Freire sobre o desenvolvimento do professor:

Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. (FREIRE, 2019b, p. 43).

A formação não é, assim, só imprescindível como permanente, mas se faz no movimento espiral da práxis, que é a estreita relação entre a teoria e a prática (SAUL, A., 2015). Ela permite

a reflexão sobre o que se faz e a possibilidade de mudança a partir desse movimento, com o objetivo de uma atuação consciente (ROSSATO, 2019). Partindo dessa premissa, é possível afirmarmos que a formação não é estática, já que a figura do professor se deparará com diferentes contextos que o desafiarão a novas adaptações, a novas posturas e a novos posicionamentos.

A escolha pelo curso de Graduação em Direito não foi feita ao acaso. Nesse ponto, o então jovem Paulo Freire já sabia de seu gosto pela docência; entretanto, ainda não existia uma formação específica para a carreira de professor de segundo grau. O curso de Advocacia era o que tornaria possível a sua aproximação com a Língua Portuguesa. Nesse momento, o professor já estava ganhando reconhecimento como educador para além da escola que começou a sua carreira (FREIRE, A. M. A., 2017).

É importante salientarmos que a prática de Freire em sala de aula, desde o princípio, tinha um compromisso que ultrapassava as regras gramaticais. Inspirado por alguns de seus professores da juventude, Paulo Freire acreditava na necessidade de questões que desafiassem seus alunos a questionar as suas realidades (FREIRE, 2019b). Podemos observar que, desde o princípio, o autor tinha o compromisso com a criticidade, que, segundo ele, deve incidir sobre a realidade dos sujeitos, permitindo-lhes ir além dela. É uma discussão que Freire reafirmou no livro *Pedagogia da Autonomia*, ao reforçar acerca da curiosidade ingênua, a qual não deve servir como forma de acomodação, mas, sim, ponto de partida para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2019a).

Em 1947, Freire foi convidado por seu amigo de longa data, Paulo Rangel Moreira, a ser parte da divisão de Educação e Cultura, primeiro como auxiliar e, depois, como diretor, do recém-inaugurado Serviço Social da Indústria (Sesi) no departamento regional de Pernambuco. Paulo Freire assumiu, no livro *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2019b), que tal passagem de sua carreira se mostrou fundamental para o desenvolvimento do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2018).

No livro *Cartas a Cristina*, Freire (2019c) faz uma importante reflexão sobre a sua passagem na instituição assistencial: “Foi exatamente no SESI, como uma espécie de contradição sua, que vim aprendendo, mesmo quando ainda pouco falasse em classes sociais, que elas existem em relação contraditória. Que experimentam conflitos de interesses, que são permeados por ideologias diferentes, antagônicas” (FREIRE, 2019c, p. 115). Portanto, essa experiência de vida do escritor ajuda a firmar a perspectiva política por meio da qual ele desenvolveu a sua prática ao longo de sua vida. O conflito de classes sempre esteve como central nas obras de Freire e são uma marca no desenvolvimento de seu pensamento.

Ainda nesse período de trabalho no Sesi, aconteceu a aproximação do docente com a educação de adultos e trabalhadores, o que motivou a específica preocupação acerca da educação popular e a alfabetização de jovens e adultos (FREIRE, A. M. A., 2017). Nesse momento, Freire já compreendia que, na educação popular, o professor não poderia trazer conhecimentos técnicos descontextualizados, apartados da realidade, selecionados para o trabalho educativo sem o crivo das necessidades que um determinado grupo de estudantes apresentava. Segundo Freire (2019b, p. 16): “O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular”. Assim, Freire (2019b) esclarece que a função do educador popular é falar com o povo e não sobre ele – só assim, a mudança, de fato, será concreta.

Outro projeto relevante no campo da formação de professores realizado por Paulo Freire ocorreu no Instituto Capibaribe, no qual houve intuito de desenvolver um processo educativo sob uma óptica progressista e destinada à educação pública (FREIRE, A. M. A., 2017). Nesse sentido, podemos notar o compromisso que Freire tinha em contribuir com a esfera da formação de docentes, não só em suas obras e pesquisas, mas em sua prática. Freire (2019a) reconhece que a educação é política e pode intervir de forma concreta na estrutura neoliberal de formação ao se envolver em projetos que promovam uma educação antagônica a bancária.

Em 1947, o professor iniciou a sua experiência no campo da Educação Superior na Escola de Serviço Social anexa à Universidade de Recife. Em 1952, ele passou a atuar como professor interino de História e Filosofia da Educação. Durante essa época, as questões burocrático-acadêmicas não eram muitas, pois o essencial era a relevância do profissional na sociedade, pré-requisito que, nesse momento de sua trajetória, Freire já ostentava (FREIRE, A. M. A., 2017).

No livro que Ana Maria Araújo (Nita) Freire descreve criteriosamente a vida do autor, ela revela que tal experiência trouxe certa clareza à luta de Paulo Freire. A autora descreve:

Aliando a essa experiência da Escola de Serviço Social e do SESI-PE, teve a possibilidade de radicalizar-se no real, na concretude da vida nacional marcada pelas injustiças que submetiam as camadas populares a níveis de vida miseráveis; a ver com clareza a educação memorística e aligeirada que se pratica no país sem nenhuma preocupação no adentramento da razão de ser das coisas, assim alheio ao pensamento reflexivo. (FREIRE, A. M. A., 2017, p. 87).

A partir do momento que se depara com as situações de opressão, o patrono da educação brasileira enxergou a necessidade de encontrar o inédito viável. Segundo Ana Maria Araújo Freire (2019, p. 377), no dicionário de Paulo Freire: “O ‘inédito viável’ é na realidade, pois,

uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade”. Assim sendo, para alcançarmos o inédito viável, é imprescindível a assunção do problema, pois só assim se tornará possível alcançar meios que permitam a sua transgressão. Nesta pesquisa, buscamos, portanto, ao reconhecer a educação tecnicista e bancária como hegemônica, encontrar meios que permitam superar os problemas existentes que implicam a desumanização dos seres.

A experiência de Angicos, município do Rio Grande do Sul, surgiu como um marco na trajetória profissional de Paulo Freire e levou seu nome para todo o país. Calazans Fernandes, então secretário de Educação do Rio Grande do Norte, em nome do governador Aluizio Fernandes, convidou o educador pernambucano para liderar um projeto que objetivava o enfrentamento do denso problema de analfabetismo que o Rio Grande do Norte sofria. O acordo estabelecido definiu que o projeto ocorreria com o convênio do estado e da Universidade de Recife (FREIRE, 2019c).

No ano de 1963, na cidade de Angicos, Paulo Freire e um grupo de universitários comprometidos com a ascensão popular, por meio da educação, desenvolveram a chamada “as quarenta horas de Angicos”. A experiência propunha a alfabetização de adultos que ocorria em apenas 40 horas (LYRA, 1996). O projeto liderado por Freire atraiu olhares e impressionou a opinião pública, ao alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias (WEFFORT, 1967).

O projeto Angicos foi realizado sob prática educacional ainda não experienciada anteriormente, desenvolvida a partir do diálogo e do pensamento de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Para tanto, mostrava-se indispensável que os educadores ali comprometidos mergulhassem na cultura local (LYRA, 1996). O objetivo era que o ser se emancipasse, oportunizando leitura e reflexão sobre o contexto no qual sempre esteve inserido e que, até aquele momento, não havia tido condição de questionar. Esse indivíduo se retira, dessarte, do modo automático para assumir o papel de agente ativo de transformação.

O pensamento de Paulo Freire desafiou o *status quo* e propôs uma nova forma de sociedade. Com o advento do golpe civil-militar, em abril 1964, Freire foi encarcerado como traidor e, com essa justificativa, perdeu seus cargos, tendo a necessidade de exilar-se no ano de 1967. Nessa época, o que ficou implícito foi a repressão às suas ideais. O autor, em seu livro *Pedagogia da Esperança*, destaca um pouco dessa experiência: “No fundo, é muito difícil viver o exílio, conviver com todas as saudades diferentes – a da cidade, a do país, a das gentes, a de uma certa esquina, a da comida –, conviver com a saudade e educá-la também” (FREIRE, 2019b, p. 17). Ao falar de saudade, Paulo Freire reflete sobre a imobilização que o contexto

poderia ter gerado em sua existência, tendo em vista a forma autoritária e arbitrária com que ele foi retirado de seu país, obrigado a se afastar de suas raízes (FREIRE, 2019b).

Apesar do conturbado período, o pesquisador vislumbrou uma oportunidade para aprofundar-se na situação do oprimido nos mais diferentes contextos, debruçando-se nessa realidade e buscando, na prática, meios para mudá-la (FREIRE, 2016). Fruto dessas experiências, nasceram diferentes livros que explicitam pensamentos e conceitos, os quais nos inspiram até os dias de hoje na luta por uma educação, tornando Freire uma das maiores referências na pedagogia crítico-libertadora do mundo.

Apesar da morte do autor em 1997, o seu pensamento é contemporâneo. Atualmente, vivenciamos tempos tenebrosos com a forte volta de políticas conservadoras neoliberais e constantes ataques às Licenciaturas em Pedagogia. Assim, a pesquisa e o aprofundamento no pensamento de Paulo Freire possibilitam encontrar meios de concretizar o “inédito viável”.

3.2 Trama conceitual freireana: prática docente

São múltiplos os conceitos que Paulo Freire defendia para o desenvolvimento de uma educação crítica. Nesta pesquisa, exploramos alguns que demonstram forte relação com o objeto que está sendo investigado. Para isso, construímos uma trama conceitual freireana.

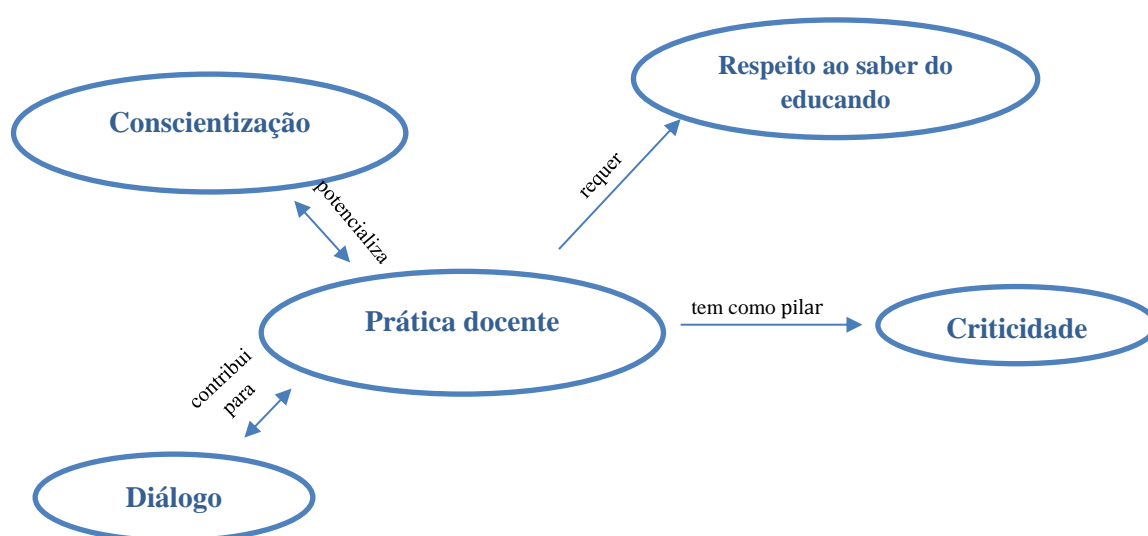
A proposta das tramas conceituais freireanas foi criada e passou a ser utilizada em 2001, na Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). As tramas são compostas por representações de conceitos amplamente trabalhados por Paulo Freire em suas obras e por possíveis interconexões entre eles. A construção das tramas tem como pilar a ação criadora de quem a faz; por isso, ela depende da problemática a que está relacionada, da visão do pesquisador que a constrói e do momento histórico no qual é construída. Isso permite que sejam sempre lançados novos olhares sobre os conceitos freireanos, respeitando-se a lógica interna do pensamento de Freire (SAUL, A. M.; SAUL, A., 2016).

A trama conceitual diferencia-se de outras representações, como mapas conceituais, por exemplo, porque não busca estabelecer uma escala de valor ou importância entre conceitos. Além disso, ela está diretamente relacionada ao pensamento de Paulo Freire, usando de proposições nas quais o autor se aprofundou e defendeu em vida. Por fim, tem como objetivo a articulação com a realidade para a sua compreensão e transformação (SAUL, A. M.; SAUL, A., 2016).

A trama possui uma representação visual, por meio da qual os conceitos ficam destacados e ligados por setas que indicam as relações atribuídas a esses conceitos, podendo

ser transitivas ou bitransitivas. Essa construção é desenvolvida a partir da leitura e do entendimento do pesquisador responsável por sua construção, que busca apresentar, com rigor metodológico, as interpretações que lhe são próprias e a singularidade do movimento de pesquisa, em diálogo com o pensamento de Paulo Freire. A trama exige, também, a elaboração de um texto que objetiva dar sustentação teórica e detalhar as relações apresentadas na representação gráfica (SAUL, A. M.; SAUL, A., 2016). A Figura 1 representa uma trama conceitual freireana cujo centro é a prática docente, cujos elementos serão discutidos nas subseções que seguem.

Figura 1 – Trama conceitual freireana centrada na prática docente



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

3.2.1 A prática docente requer respeito ao saber do educando

A prática docente pautada em uma educação crítico-libertadora não só respeita como requer o saber do educando/da educanda para o seu desenvolvimento. De acordo com Paulo Freire e Ira Shor (2015), no contexto da educação bancária, preserva-se uma ideia de que o professor é o possuidor exclusivo do saber. Nesse modelo educativo, atinge-se o objetivo de apassivar o sujeito e diminuir a sua existência, convencendo-o que há uma necessidade de seu silenciamento para o processo do aprendizado.

Freire (2018) relata, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, que, em sua trajetória, ele experienciou o reflexo de tal processo educativo no comportamento dos educandos e das educandas:

Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador. “Desculpe, nós devíamos estar

calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos”. (FREIRE, 2018, p. 70).

A dicotomização entre “os que sabem” e “os que nada sabem” propicia a condição para a opressão (FREITAS, 2019b). Os “que sabem” transmitem o seu próprio conhecimento e convicções de forma incisiva para “os que nada sabem”, e estes acolhem e absorvem as informações sem o direito de questionar ou refletir, que se convertem, portanto, em verdades absolutas. Assim, configura-se a educação bancária, um modelo tecnicista que despreza a realidade do aluno a ponto de considerar que o conteúdo transmitido em sala de aula deve ser definido por um grupo de pessoas sem qualquer relação com o contexto vivenciado pelos educandos/pelas educandas, ou seja, uma educação desconexa da realidade concreta (FREIRE, 2018).

Em uma perspectiva dialógica, existem diversos tipos de saberes que não devem ser hierarquizados e nem marcados como válidos ou inválidos (FISCHER; LOUSADA, 2019). Desse modo, todos possuem saberes, pois as situações cotidianas, a convivência e as relações coletivas ensinam. A vida permite compreender e questionar as mais diversas situações, e esse conhecimento deve ser enxergado e valorizado no âmbito educacional.

Paulo Freire, em sua trajetória, sempre demonstrou absoluto respeito ao saber de experiência feito, valorizando “o que nele há de bom senso” (FREIRE, 2018, p. 13). Ao respeitar o saber de experiência feito, está sendo considerada, por consequência, a existência do indivíduo, pois as situações de opressão pelas quais passou devem se constituir em objeto de reflexão crítica, possibilitando a produção de novos conhecimentos. Dessa maneira, o respeito à existência humana também se faz no ato de permitir extrapolar o conhecimento adquirido pela prática.

Ao afirmarmos que o saber de experiência feito do educando/da educanda deve ser norteador da prática docente, assumimos que ambos se tornam sujeitos no processo de aprendizagem (FREIRE, 2019a). Sobre isso, Freire (2019a, p. 25) destaca: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se conduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Uma prática docente crítica pressupõe, dessarte, que educador e educando sejam protagonistas do desenvolvimento educativo. Ainda que ambos tenham funções diferentes na sala de aula, a troca realizada entre essas figuras possibilita que o processo de ser mais se torne realidade.

A prática docente conservadora e a progressista têm muitas diferenças (FREIRE, 2019a). Conforme coloca Freire (2019a, p. 31): “Ensinar exige respeito aos saberes dos

educandos”, e este é um conceito indispensável ao educador progressista. Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor destaca:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever não só de respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino de conteúdos. (FREIRE, 2019a, p. 31).

O educador também defende que, ao contrário do que a cultura hegemônica dita, é compromisso da escola e da educação dialogar sobre o contexto no qual o educando/a educanda está inserido (FREIRE, 2019a). A educação pautada no pensamento freireano prima, dessa maneira, pela valorização do conteúdo, agregando significado e pertencimento a partir do momento que ele faz sentido, quando converge com a realidade concreta do educando/da educanda. Segundo Braga e Saul (2021), a prática docente necessita dar vida aos conceitos, atualizando-os mediante a realidade vivida.

Assim sendo, ao assumir que a prática docente requer respeito ao saber do educando/da educanda, acreditamos que o contexto em que ele está inserido, a individualidade do ser e o senso de coletivo são essenciais para uma educação humanizadora. Concluímos que a prática docente se faz sobre os pilares do diálogo, da criticidade e do compromisso com a humanização.

3.2.2 A prática docente tem como pilar a criticidade

Ao educador progressista cabe a responsabilidade de apoiar o educando/a educanda, por meio de sua prática educativa, na tarefa de desenvolver a curiosidade crítica. Freire (2019a) defende, ao longo de sua obra, a curiosidade ingênua, a qual todos possuem, e que é fundamental a sua superação para a transformação em curiosidade epistemológica. O autor relata: “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (FREIRE, 2019a, p. 32).

Dessa forma, não devemos ignorar ou, ainda, menosprezar a curiosidade ingênua que desponta do saber do educando/da educanda, mas, sim, percebê-la como fundamental à prática docente, já que, a partir do momento em que o indivíduo passa a realizar questionamentos sobre o mundo, se torna possível o desenvolvimento de um pensar mais amplo e profundo sobre as principais inquietações que permeiam a sua vida. Nesse sentido, a curiosidade permite o alcance da criticidade.

Na perspectiva do pensamento freireano, a criticidade consiste na capacidade de o sujeito refletir criticamente sobre a realidade em que está inserido, oportunizando a constatação de que o conhecimento é uma intervenção para a transformação do mundo (MOREIRA, 2019). Em uma prática docente freireana, é substancial, assim, o diálogo que permite a reflexão crítica sobre o contexto social em que está o educando/a educanda.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire diz:

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 2019a, p. 26).

Percebeu-se, ao longo da história, que era necessário a busca de percursos que oportunizassem um ensino e um aprendizado que agregassem significado às trajetórias formativas de mulheres e de homens. Nessa trama conceitual freireana, enxergamos que a prática docente tem como pilar a criticidade, já que, em uma perspectiva humanizadora da educação, o objetivo é a formação de pessoas críticas, capazes de questionar o que lhes é posto. Freire (2019a, p. 22) salienta que “[...] uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica”. Logo, ao educador e à educadora cabe despertar uma inquietação que acompanhe o educando e a educanda ao longo de suas vidas, uma nova forma de enxergar o mundo que supere a inocência.

No livro *Pedagogia da Indignação* (FREIRE, 2000), publicado após a morte de Paulo Freire, o autor desenvolve a seguinte reflexão:

A presença maior de ingenuidade que caracteriza a curiosidade no momento da conjectura vai cedendo o espaço a uma inquieta e mais segura criticidade que possibilita a superação da pura opinião ou da conjectura pelo projeto de mundo. O projeto é a conjectura que se define com clareza, é o sonho possível a ser viabilizado pela ação política. (FREIRE, 2000, p. 21).

Assim, compreendemos que a criticidade permite que o ser saia da posição de ajustamento e de adaptação da realidade para passar a intervir no mundo, podendo lutar pela melhoria das condições sociais por meio do seu posicionamento individual e coletivo (FREIRE, 2000). A prática docente freireana deve ter como pilar a criticidade, porque o educador e a educadora devem ter consciência do seu poder de transformação junto ao educando e à educanda. É imprescindível a compreensão de que a criticidade não é um lugar que se atinge, visto que é uma busca constante do ser. Por isso, ao educador e à educadora progressista cabe a responsabilidade de manterem-se atentos a sua formação consciente e a sua condição humana de inacabamento.

3.2.3 A prática docente contribui para o diálogo

O diálogo é categoria central no pensamento freireano. Para Freire (2018), a palavra verdadeira permite enxergar o mundo e a existência humana como inacabadas, possibilitando a transformação.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2018, p. 107).

Na educação pautada pelo pensamento freireano, educador/educadora e educando/educanda educam-se por meio de um diálogo que, por muitas vezes, será conflituoso. Nesse sentido, é preciso a assunção de que pessoas são diferentes e, portanto, é fundamental o respeito às múltiplas perspectivas pelas quais os indivíduos partem (FREIRE, 2019a). O diálogo permite que pessoas consigam compreender realidades que, em muitos casos, não lhes são tão próximas, e o respeito às diferentes perspectivas é o que viabiliza o alcance de novas respostas e de novos caminhos. Entretanto, é de fundamental relevância destacarmos que as diferenças de pensamentos têm como barreira a falta de limites éticos, que, em nenhuma condição, pode ser aceita e deve ser contestada.

Na perspectiva dialógica, o educador/a educadora deve sentir-se seguro/a diante do seu inacabamento. Em sua prática docente, ele/a deve assumir que não terá todas as respostas, porque, como humanos, estamos em um eterno processo de aprendizagem (FREIRE, 2019a). É fundamental, assim, desprender-se da lógica bancária de educação em que o professor é o único e exclusivo possuidor do saber.

São múltiplas as razões que justificam a necessidade de uma prática docente pautada no diálogo. Todavia, uma das mais significativas é a possibilidade de construção do pensamento crítico. No *Dicionário Paulo Freire*, Zitkoski (2019) descreve a compreensão de Freire para diálogo/dialogicidade do seguinte modo:

[...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca. (ZITKOSKI, 2019, p. 236, grifos do autor).

Freire percebia que o diálogo proporciona maior responsabilidade com as nossas ações, já que a palavra verdadeira ecoa nossos valores para o mundo. A coerência entre o que falamos

e o que fazemos é, assim, essencial para presentificar a ética. Além disso, o diálogo permite que o sujeito repense a sua posição no mundo, o que pode modificar a sua ação. Uma educação nessa perspectiva parte e tem como objetivo final a coletividade, enxergando a sociedade como algo a ser melhorado para todos e não apenas para alguns.

É responsabilidade do educador e da educadora proporcionar, dessa maneira, meios para a construção de conhecimento por meio de definição coletiva de conteúdos e instituindo um ambiente acolhedor que possibilite o diálogo crítico e problematizador (FREIRE, 2019a). Logo, em uma educação progressista, educador/educadora e educando/educanda são protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, capazes de dialogar sobre os diferentes assuntos e conteúdos propostos.

3.2.4 A prática docente potencializa a conscientização

Ao falar de conscientização, revela-se primária a compreensão das principais diferenças com a tomada de consciência. Moacir Gadotti, no prefácio do livro *Conscientização* (FREIRE, 1979), destaca:

[...] conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna objeto cognoscível. Já a tomada de consciência ou “prise de consciência”, expressão muito utilizada por Jean Piaget, é uma etapa da conscientização, mas não é conscientização. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda, é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica ação e a tomada de consciência, não. (GADOTTI, 1979, p. 15).

Assim sendo, fica claro que a tomada de consciência é fundamental e antecede a conscientização. Mesmo que não sejam sinônimos, fazem parte de um mesmo processo. A principal diferença entre ambas, no entanto, é a ação, pois a conscientização propõe que o sujeito saia de uma posição passiva e se coloque de modo ativo no e com o mundo.

A conscientização não é alcançada de modo prodigioso, visto que é um processo que demanda um conjunto de categorias que também necessita ser desenvolvido para ser atingido. No *Dicionário Paulo Freire*, Ana Lúcia Souza de Freitas (2019a) descreve:

A conscientização requer o desenvolvimento da criticidade, que, aliada à *curiosidade epistemológica* [...], potencializa a criatividade da ação transformadora ante as *situações-limite* [...]. Criticidade, curiosidade e criatividade integram a complexidade das relações que situam a conscientização no campo das possibilidades e não das certezas, desafiando a autoria do *inédito-viável* [...] no trabalho de formação com educadores/as. (FREITAS, A. L. S. de, 2019a, p. 175, grifos da autora).

Em muitos momentos, são encontradas situações que parecem limitadoras da transformação. A conscientização permite que o indivíduo enxergue para além do que lhe foi

imposto, em busca de novos meios de desafiar o *status quo*. As soluções encontradas nem sempre serão suficientes ou eficazes em primeira instância, porém serão parte importante no processo de mudança.

Em uma educação humanizadora, o desenvolvimento da conscientização alinha-se com a autonomia, pois o ser passa a refletir e a questionar a sua realidade. Segundo Gadotti (1979, p. 19): “Freire procurava empoderar as pessoas mais necessitadas para que elas mesmas pudessem tomar suas próprias decisões, autonomamente. Seu método pedagógico aumentava a participação ativa e consciente”.

As classes mais necessitadas, apesar de serem a maior parte da sociedade, são chamadas de minorias por serem marginalizadas em função de questões econômicas socioculturais, físicas, religiosas e outras. A conscientização das minorias, assumindo-as como protagonistas desse processo, mostra-se, pois, essencial para a sua libertação. Do contrário, esses grupos tendem a ajustar-se a uma realidade que lhes é extremamente impiedosa.

A pedagogia dominante está a serviço da cultura hegemônica, tida, hoje, como a educação legítima, fazendo com que as “minorias” ignorem a própria cultura. No livro *Conscientização*, Freire (1979, p. 127) explicita que “[...] o pobre absolutiza a própria ignorância, em benefício do ‘patrão’ e ‘daqueles que são como patrão’, que tornam juízes e detentores de todo o saber”. A educação bancária objetiva, portanto, estabilizar as relações de poder da sociedade com a justificativa de viabilizar a integração social. Na realidade, o que é ocultado é que esse modelo de educação promove um abismo cada vez mais intenso entre as classes sociais (FREIRE, 1979) e garante, por meio da alienação, que grupos dominantes mantenham as suas privilegiadas posições sociais.

Antagônica a tal modelo, a educação freireana tem o objetivo de ajudar os sujeitos no desenvolvimento de sua emancipação. Estes passam a ler e a refletir sobre o contexto no qual sempre estiveram aderidos, procurando a sua inserção. Ao fazerem isso, esses indivíduos retiram-se do modo automático e passam a ter a oportunidade de ser agentes ativos de transformação. No prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, o professor Ernani Maria Fiori esclarece:

Como todo bom método pedagógico, [a Pedagogia do Oprimido] não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la. A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver a educação como prática da liberdade. (FIORI, 1987, p. 10).

Nesse contexto, é fundamental que a prática docente seja desenvolvida sob uma perspectiva crítico-libertadora, já que, nessa perspectiva, o educador se mostra capaz de “[...]”

deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 2019a, p. 26). Assim, a prática docente freireana potencializa a conscientização, bem como necessita desta para o seu desenvolvimento, um processo que se aprimora em uma espiral dialética.

Nas páginas que seguem, apresentamos um esforço centralizado nos aspectos estruturantes da pesquisa no que tange à metodologia empregada e aos sujeitos participantes. No processo investigativo, buscamos atrelar teoria e prática para desvelar os limites e as possibilidades compreendidos nos quefazeres alicerçados na pedagogia crítico-libertadora.

4 CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: TRAJETO DA INVESTIGAÇÃO

Uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis.
Paulo Freire (2001a, p. 121).

Neste capítulo, temos a função de desvelar os caminhos metodológicos nos quais a presente pesquisa se apoia para nos debruçarmos na investigação que tem por objetivo analisar os fatores que limitam e/ou favorecem o desenvolvimento de práticas docentes comprometidas com a transformação social a partir das percepções de dois docentes e quatro educandas das Licenciaturas em Pedagogia.

Como já afirmamos nesta dissertação, a educação é, atualmente, utilizada predominantemente como modelo de opressão. As políticas que norteiam a educação e a Graduação em Pedagogia pressionam cursos de diversas instituições a tomar o rumo para um modelo bancário de educação. No entanto, existem grupos que se colocam como resistência aos padrões estabelecidos pelas relações de poder da sociedade. Em razão disso, buscamos, neste estudo, lançar luz às possibilidades que contrariam o *status quo*.

Para tanto, enxergamos como fundamental a escuta de sujeitos, os quais se posicionam como resistência à educação desumanizadora, ao escolherem a perspectiva crítico-emancipatória como fio condutor das aulas que desenvolvem nos cursos de Pedagogia. Segundo Freire (2019a), saber escutar permite o deslocamento da posição de determinismo para a de possibilidade. Percebemos, assim, que, apesar do poder dos fatos, é possível sair de uma conjuntura fatalista de acomodação para posicionar-se de forma a rebelar-se contra os mecanismos que minimizem o ser humano (FREIRE, 2019a).

Assim sendo, reconhecemos que a educação freireana possibilita a humanização e a libertação; por isso, nesta pesquisa, esforçamo-nos para contribuir com a transformação social. Entretanto, são múltiplas as dificuldades de desenvolvimento do pensamento de Paulo Freire diante de documentos e de políticas que engessam as Licenciaturas e as distanciam da autonomia. A educação tem, portanto, antagônicas funções sociais. Em vista disso, revela-se fundamental ao educador e à educadora o posicionamento político e ideológico, consciente de que a neutralidade é uma falácia. Freire (2019a) posiciona-se da seguinte maneira:

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, 2019a, p. 109).

Hoje, a ideia de disseminação da globalização é altamente difundida, comercializa-se um conceito de que o livre mercado é um percurso natural para a humanidade, ignorando o fato de que, ao passo que enriquece poucos, marginaliza muitos. Desse modo, oculta-se a malvadez que está na espinha dorsal do capitalismo e se estimula a sua aceitação (FREIRE, 2016).

A metodologia escolhida está, por conseguinte, em conformidade com o pensamento de Paulo Freire, porque assume a “[...] preocupação com a natureza humana, a que devo minha lealdade sempre proclamada” (FREIRE, 2019a, p. 126), e enxerga a sociedade como passível de transformação porque tem “[...] uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por elas feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção” (FREIRE, 2019a, p. 126). Posto isso, acreditamos que, não obstante o doloroso contexto experienciado por décadas, a mudança é possível e real.

Nesta dissertação, fizemos a escolha de utilizar a **abordagem qualitativa**. Segundo Chizzotti (2003):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Bogdan e Biklen (1994) destacam que, na abordagem qualitativa, os dados produzidos são representados por imagens e por palavras registradas no contexto de pesquisa e que a dimensão descritiva da pesquisa é sempre interpretativa; assim sendo, não é neutra. Com dados recolhidos sendo representados por imagens ou palavras, as conclusões da pesquisa são atingidas, em uma tentativa de respeitar a riqueza das transcrições dos registros realizados ao serem feitas inferências e interpretações (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O objetivo é a compreensão das múltiplas perspectivas sobre um fato, atribuindo um profundo valor aos resultados que se quer atingir. Na pesquisa quantitativa, as conclusões desenvolvem-se a partir dos resultados, enquanto na pesquisa qualitativa a compreensão de como ocorre determinado processo é o que permite alcançar as respostas para as dúvidas que se busca apurar (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Reafirmamos que a pesquisa qualitativa, como congruente ao pensamento freireano, assume a relevância do estudo teórico, enquanto declara a substancialidade de compreendermos a complexidade, a historicidade e a dimensão axiológica da realidade que se desenvolve sob os múltiplos contextos. Chizzotti (2008) destaca que, na pesquisa qualitativa, também é

responsabilidade do pesquisador, além de compreender o fenômeno, buscar dar sentido aos significados que os sujeitos da pesquisa apresentam.

Em se tratando de tal concepção, Bogdan e Biklen (1994, p. 50) afirmam: “O significado é de grande importância na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Logo, são de central relevância as múltiplas perspectivas que se analisa de um determinado fato. Muitas vezes, a riqueza e o rigor da interpretação expressam-se exatamente nas incongruentes visões que os participantes da investigação possuem e que também podem ser obtidas em documentos e práticas observadas.

Freire (1967, p. 39) afirma: “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações”. Dessa maneira, mulheres e homens não são apenas coadjuvantes de suas histórias, mas devem ser enxergadas/os como protagonistas da realidade. Nesse sentido, as relações devem ser feitas para a humanidade em coletivo e em harmonia com o mundo. É indispensável o ser ter a compreensão de sua real posição, apesar da constante tentativa de grupos dominantes mitigar a sua existência.

A abordagem qualitativa abrange diversos modelos e métodos de pesquisa, contanto que atinja o objetivo central de compreender o fato e as diversas perspectivas que o circundam. Chizzotti (2003) destaca que

[...] diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria engendrada (grounded theory), estudos culturais etc. (CHIZZOTTI, 2003, p. 223).

Diante do exposto, a **entrevista reflexiva** foi utilizada como inspiração, visto que se mostra necessária quando a pesquisa se encontra em uma zona de conflitos e de contradições, por envolver questões muito complexas para serem analisadas a partir de instrumentos fechados e padronizados. As entrevistas deram-se a partir de dois roteiros semiestruturados (Apêndices A e B) e foram realizadas face a face, intermediadas por plataforma digital, em busca da confiabilidade do entrevistado e da entrevistada, para que pudessem expor as suas reflexões sobre as questões levantadas (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011).

A escolha por um método aberto, como a entrevista semiestruturada, permite que o diálogo avance por caminhos inimagináveis no momento da estruturação do roteiro de

perguntas. Para que haja a superação da estrutura padronizada previamente, é fundamental a escuta, pois “[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (FREIRE, 2019a, p. 111). Com isso, entendemos que, para o verdadeiro diálogo, são necessárias a escuta sensível e a compreensão aprofundada do outro, atentando-se para ir além da superficialidade.

4.1 Entrevista reflexiva

A entrevista reflexiva é um método de coleta de dados que vem sendo desenvolvido por Heloisa Szymanski em diversos projetos e orientações de pesquisa de cunho qualitativo. Tal instrumento manifesta-se como uma solução para investigações que têm como centro questões subjetivas e complexas (SZYMANSKI, 2011). A motivação da pesquisa elaborada nesta dissertação necessita de respostas baseadas em fatos que ultrapassem circunstâncias estáticas, sendo a entrevista, portanto, um procedimento pertinente, que permite alcançar respostas relevantes e assumir os múltiplos contextos e opiniões que rodeiam a sociedade.

Para a condução da entrevista, é imprescindível a compreensão de que o entrevistador deve empenhar-se em estabilizar as relações de poder, em busca de alcançar a horizontalidade, criando, assim, uma relação de confiança (SZYMANSKI, 2011). A entrevista conduzida sob essa óptica permite que o encontro entre os indivíduos resulte em um diálogo significativo.

Segundo Szymanski (2011), a entrevista reflexiva passa por cinco importantes fases. A primeira é o contato inicial, quando o entrevistador se apresentará ao entrevistado, indagará se será permitido gravar a conversa, deixará em aberto a possibilidade de o entrevistado fazer perguntas ao entrevistador, garantindo a segurança, além de salientar a importância da troca dialógica entre ambos (SZYMANSKI, 2011). Essa fase é de vital importância porque se estabelecem os laços de confiança, o que impulsiona entrevistador e entrevistado a realizarem um diálogo de qualidade.

A segunda fase consiste na condução da entrevista, a qual se divide no aquecimento e no desenvolvimento da questão desencadeadora. O aquecimento, segundo Szymanski (2011, p. 25), serve para “[...] o estabelecimento de um clima mais informal. É nesse momento que se obtêm os dados que se consideram necessários a respeito dos participantes [...]”. O entrevistador deve fazer perguntas que tateiam o objetivo de forma mais ampla e que, ao mesmo tempo, faça a introdução da temática. Já a função da questão desencadeadora é servir como ponto de partida, alcançando o que se quer estudar, ao passo que garante a liberdade do entrevistado de escolher por onde dar início (SZYMANSKI, 2011).

A terceira fase da entrevista reflexiva é o desenvolvimento da expressão da compreensão, momento em que se busca esclarecer a compreensão que o pesquisador faz da fala do entrevistado (SZYMANSKI, 2011). Já, na quarta fase, faz-se a síntese, cujo objetivo é, segundo Szymanski (2011, p. 44), “[...] apresentar qual o quadro que está se delineando para o/a entrevistador/a, isto é, como se está acompanhando a fala do/a entrevistado/a”. Mantem-se, assim, a postura descritiva, o caráter de imersão e o foco.

A quinta e última fase consiste na devolução, que tem por finalidade apresentar a compreensão do entrevistador ao entrevistado, garantindo a chance de refletir e de alcançar novas respostas em um novo nível de consciência (SZYMANSKI, 2011). Essa etapa da entrevista atribui intenso valor à pesquisa; no entanto, nesta dissertação, esbarramos no tempo limite de 30 meses para a finalização do Mestrado e, também, nas diversas circunstâncias e adversidades impostas pela pandemia da Covid-19. Estes foram limitadores importantes que impossibilitaram a realização dessa fase.

Assim sendo, neste estudo, desenvolvemos quatro das cinco fases propostas da pesquisadora: o contato inicial; a condução da entrevista, com o aquecimento e a questão desencadeadora; e a expressão da compreensão.

4.2 Sujeitos da pesquisa: “O Homem Integrado é o Homem Sujeito”

Na trajetória escrita desta dissertação, revelamos uma denúncia das condições do curso de Pedagogia hoje. A Licenciatura encontra-se em posição de submissão ao modelo de sociedade que estamos inseridos, ao neoliberalismo e às políticas e às diretrizes das quais as universidades são reféns e que dificultam que o educador adote a perspectiva crítico-libertadora em sua prática educativa.

Apesar da dificultosa realidade em que estamos mergulhados, há quem, diante de todas as mazelas, encontre meios de manter a esperança viva, acreditando na possibilidade de uma transformação social e realizando ações possíveis, individuais e coletivas para que ela se viabilize. Freire (2018) afirma a capacidade humana de aprender a partir da leitura da realidade do outro, portanto via o diálogo, como uma forma de desenvolver a criticidade, a partir da troca e da análise crítica das experiências. Assim, originou-se a necessidade da realização de entrevistas com educadores e educandos de cursos de Pedagogia que buscam vivenciar práticas de ensino-aprendizagem pautadas pelo pensamento freireano.

A entrevista é um procedimento que busca esclarecer questões por meio de uma conversa entre dois sujeitos, o pesquisador e o informante (CHIZZOTTI, 2018). Neste estudo,

as respostas acerca dos limites e das possibilidades para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem por parte daqueles e daquelas que se comprometem com um viés emancipatório de educação, a partir da sala de aula, virão nas vozes de pessoas-fonte. Com base em seus estudos e em suas experiências fundamentadas pelo pensamento freireano, adquiriram competência para compartilhar as suas reflexões (CHIZZOTTI, 2018).

Os sujeitos escolhidos foram um professor e uma professora que atuam em cursos de Pedagogia no Brasil: o Professor Doutor Antonio Fernando Gouvêa da Silva, educador nos Programas de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no *campus* de Sorocaba; e a Professora Doutora Margarete Sampaio de Carvalho Braga, educadora adjunta na Universidade Estadual do Ceará (Uece). Além do Professor Antonio Gouvêa e da Professora Margarete Sampaio, alunas indicadas por ele e por ela também foram entrevistadas, diante da necessidade de captar diferentes perspectivas sobre a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem.

A escolha dos sujeitos fez-se de forma consciente. A busca por um indivíduo do sexo feminino e outro do sexo masculino se mostrou importante, pois, como ressalta Freire (2018), as opções dos indivíduos são sempre políticas, estão inseridas em um quadro de valores e, dessarte, podem reforçar ou contribuir para a superação de preconceitos, de desigualdades e de injustiças. O professor e a professora foram selecionados em função de sua ampla e comprovada experiência e produção apoiada em referenciais freireanos. Com relação aos alunos, fez-se a opção de pedir aos professores que indicassem dois sujeitos cada, que tivessem sido seus estudantes e que, na opinião deles, pudessem relatar e avaliar, com a franqueza e o rigor exigidos de quem adere a uma perspectiva crítico-emancipatória de educação, algumas das experiências que tiveram como seus educandos.

Para garantir a rigorosidade e os cuidados éticos necessários, foi desenvolvido e apresentado aos sujeitos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice C deste texto. A intenção foi deixarmos claros todos os direitos e deveres dos entrevistados, de forma que eles se sentissem seguros ao longo de toda a entrevista, por meio das questões legais.

As duas universidades que se configuram como contextos de pesquisa, nos quais os sujeitos atuam e desenvolvem suas práticas político-pedagógicas, estão em regiões com contextos econômicos e socioculturais bem diferentes. Isso oferece à pesquisa mais uma camada de sentido para a compreensão de limites e de possibilidades que surgem a partir de práticas docentes orientadas pela pedagogia crítico-libertadora.

4.2.1 Antonio Fernando Gouvêa da Silva

O primeiro sujeito a ser entrevistado foi o Professor Doutor Antonio Fernando Gouvêa da Silva. A sua caminhada acadêmica teve início no ano de 1976 quando ingressou na USP, para cursar a Graduação em Biologia. Ele se tornou licenciado e bacharel no ano de 1980. No mesmo ano, deu início a sua especialização, subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), no Instituto de Biociências da USP. Em 2000, ele passou a desenvolver a sua tese de Doutorado, com o título *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas* (SILVA, A. F. G. da, 2004), com a orientação da Professora Doutora Ana Maria Saul, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, na PUC-SP. A sua carreira como educador universitário começou em 2004, como professor adjunto na Universidade São Judas Tadeu, onde se manteve até o ano de 2006. Ele então iniciou o seu vínculo junto à UFSCar, *campus* Sorocaba, onde atua até hoje, em regime de dedicação exclusiva.

O compromisso com o pensamento de Paulo Freire permanece vivo e a sua centralidade de estudo está em currículo crítico, políticas curriculares e metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Biologia. Atualmente, o Professor Antonio Gouvêa integra o projeto de pesquisa “O pensamento de Paulo Freire na atualidade: análise de políticas e práticas”, coordenado pela Professora Doutora Ana Maria Saul, a partir da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, que objetiva a compreensão aprofundada da materialidade da pedagogia de Paulo Freire na atualidade. O projeto conta com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e concretiza o fazer coletivo com pesquisadores que integram a Rede Freireana de Pesquisadores, constituída a partir do projeto de pesquisa supracitado. Esse projeto deriva de duas pesquisas anteriores: “Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção – análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1990” e “O pensamento de Paulo Freire nos sistemas de ensino do Brasil a partir da década de 90”. Em ambas as pesquisas, o educador também era membro.

O pesquisador conta com cerca de 20 artigos publicados em periódicos com a temática central em Freire. Alguns dos títulos são: *Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente* (DELIZOICOV; DELIZOICOV; SILVA, 2020); *A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares* (SAUL, A. M.; SILVA, 2014); e *Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino* (SAUL, A. M.; SILVA, 2012b).

Quanto a capítulos de livros publicados, são cerca de 30 títulos associados ao pensamento crítico-libertador de Paulo Freire. Além desse extenso currículo, são inúmeras as participações em jornais, anais de congressos, atuação junto a movimentos sociais e populares, atividades de formação docente em redes públicas de ensino e outros diversos projetos.

Em relação a livros publicados e à organização de livros, o professor está envolvido em cinco, a saber: a primeira e a segunda edições de *A busca do tema gerador na práxis da educação popular* (SILVA, A. F. G. da, 2005, 2007); *Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo* (SAUL, 2005); *Educação na cidade de São Paulo* (FREITAS; SAUL; SILVA, 2002); e um livro com título ainda a ser definido por organizadores.

Em todas as suas produções, o Professor Antonio Gouvêa mantém-se fiel ao seu propósito de superar a educação bancária que está posta hoje e alcançar a utopia defendida por Paulo Freire. Essa perspectiva também aparece fortemente em sua prática mesmo diante de todos os obstáculos.

4.2.2 Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga

A Professora Margarete Sampaio deu início a sua trajetória no campo educacional quando ingressou no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC), concluindo no ano de 1983. A sua educação formal deu continuidade no Mestrado realizado na mesma instituição que a formou pedagoga, com a pesquisa intitulada *Escola Pública e Vontade Política. Icapuí-CE uma escola possível para filhos das classes trabalhadoras?* (BRAGA, 1998). Nesse trabalho, a autora já revelava a sua preocupação com as classes menos assistidas pelo estado. O seu título de mestre foi concedido no ano de 1998.

No ano de 2008, a pesquisadora ingressou no Doutorado na Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), sob orientação da Professora Doutora Maria Eliete Santiago. Ela desenvolveu a pesquisa intitulada *Prática pedagógica docente-discente e humanização: a contribuição de Paulo Freire para escola pública* (BRAGA, 2011), estreitando ainda mais a sua relação com o pensamento freireano. A experiência do Pós-Doutorado foi desenvolvida na PUC-SP, com supervisão da Professora Doutora Ana Maria Saul, tendo a prática docente-discente humanizadora como tema central. A conclusão deu-se no ano de 2018.

A experiência profissional da educadora é ampla, já tendo atuado em instituições públicas e privadas. Nos anos que esteve vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ceará, ela desenvolveu seu trabalho como professora da Educação Básica. Já o início de sua carreira

como professora universitária se deu no ano de 1999, na Universidade do Vale do Acaraú (UVA). A partir desse momento, a pesquisadora teve a possibilidade de integrar algumas IES, como a UFPE, a Faculdade Sete de Setembro, a Faculdade de Juazeiro do Norte e a Uece, onde continua seu trabalho até os dias de hoje.

Atualmente, o trabalho da Professora Margarete Sampaio, na Uece, consiste em: coordenar o projeto de extensão intitulado “A pedagogia de Paulo Freire e a formação docente”; ministrar as disciplinas “A pedagogia de Paulo Freire” e “Didática Geral I”, nas Licenciaturas em Pedagogia; coordenar o grupo de estudos “Pedagogia de Paulo Freire”; atuar como professora adjunta e assistente; assessorar a direção do Centro de Educação; e coordenar a célula técnico-pedagógica. No entanto, a sua trajetória na instituição é extensa, tendo passado por diversos cargos e áreas de atuação.

A Professora Margarete Sampaio também faz parte do Centro Paulo Freire – estudos e pesquisas e da Cátedra Paulo Freire, sediados na UFPE; além de integrar a Rede Freireana de Pesquisadores, vinculada à Cátedra Paulo Freire da PUC-SP.

A centralidade de seus estudos e a sua experiência no campo educacional está alocada na didática, na prática pedagógica discente-docente, na coordenação pedagógica, na formação de professores e em Paulo Freire. Nesse sentido, é notável o compromisso da pesquisadora com o pensamento de Paulo Freire. Além dos programas de formação que se debruçam na pedagogia freireana, são diversas as formas que a educadora se aproxima da temática. Em organização de eventos, três tinham como centro o pensamento do patrono da educação brasileira e são inúmeras as participações em eventos com a temática.

Quanto às produções bibliográficas, são cerca de 15 artigos que abordam o pensamento freireano e os conceitos que o autor aprofundou em sua vida. Em 2021, Margarete Sampaio escreveu, em parceria com a pesquisadora Ana Maria Saul, o artigo intitulado *Prática pedagógica docente-discente humanizadora: o legado freireano no contexto da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP* (BRAGA; SAUL, 2021). Os conceitos abordados neste artigo aproximam-se muito dos focos de estudo desta dissertação, servindo, também, de inspiração e trazendo grandes contribuições à investigação. Além de artigos, a professora também se dedicou a livros. Um de seus livros tem como título *Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula* (BRAGA, 2016). Alguns dos capítulos de livro com a participação da pesquisadora têm como tema: dialogicidade, prática pedagógica, formação continuada, humanização, autonomia, didática, relação docência-discência, currículo, emancipação humana, Ensino Superior, entre outras categorias que são trabalhadas dentro da perspectiva freireana. A Professora Margarete Sampaio atua como uma importante figura na

luta por uma educação humanizadora, engajando-se na luta por um curso de Pedagogia emancipador.

Mostra-se, pois, essencial a entrevista com ambos os educadores, pois eles representam inúmeros outros que, mesmo diante de políticas que limitam uma educação para a liberdade, seguem lançando luz às lutas necessárias e às ideias democráticas que possibilitam a transformação social.

4.3 As educandas: Lenna, Íris, Rafaela e Rita

A pesquisa qualitativa refere-se à realidade vivenciada pelos sujeitos da investigação. No entanto, é substancial, ao pesquisarmos, superarmos a simples descrição de fatos de modo a compreender e decifrar a ação humana e seu impacto no coletivo (SILVA, G. *et al.*, 2006). Assim sendo, a investigação qualitativa indaga os fatos, sabendo da necessidade de entendermos o contexto da questão que buscamos responder. Segundo Grazielle Silva *et al.* (2006):

As características da pesquisa qualitativa são peculiares: há imersão do pesquisador nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos: a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto. (SILVA, G. *et al.*, 2006, p. 247).

A pesquisa qualitativa constitui-se, portanto, de diversos elementos que validam a sua intencionalidade investigativa, sendo a entrevista uma das metodologias utilizadas para o reconhecimento dos atores sociais, possibilitando a compreensão do sujeito e de seu posicionamento diante do mundo.

Abrir espaços para o registro da voz dos educandos/das educandas possibilita a reflexão do contexto sob diferentes ópticas, reforçando a ideia de que todos aqueles que fazem parte do processo educativo são indispensáveis e têm voz determinante. Freire (2018, p. 120) destaca que o “[...] importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não ‘bancária’, é que, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e na de seus companheiros”.

Escutar apenas os educadores, nesta pesquisa, mostrar-se-ia uma contradição, uma vez que a educação se constitui de forma coletiva; dessa maneira, ignorar vozes de destaque no

processo seria estar de acordo com uma perspectiva bancária em que o professor, sozinho, é o protagonista da prática educativa.

Vivemos um contexto social em que o aluno está predominantemente na posição de oprimido (FREIRE, 2018). O medo que resulta dessa relação poderia vir a intervir negativamente nos resultados da pesquisa. No entanto, esta dissertação e a prática nela analisada estão fixadas em uma perspectiva crítico-libertadora, e, por isso, é preciso assegurar que os educandos/as educandas compreendam que a troca e a divergência são parte imprescindível de uma educação dialógica.

Ainda sobre isso, Gadotti, Freire e Guimarães (2000, p. 7) salientam que “[...] é possível que haja uma divergência, conflitiva até, mas de um tipo de conflito que é o conflito superável, o conflito entre diferentes e não entre antagônicos”. Assim sendo, em uma relação estabelecida a partir de princípios freireanos, é preciso ter a confiança para poder discordar. Com isso, acreditamos que os princípios éticos estabelecidos na prática educativa dos educadores, junto às educandas entrevistadas, permitirão que estas revelem as verdadeiras impressões sobre as aulas que tiveram, podendo apontar contradições que são aliadas do nosso processo de “ser mais”.

Foram quatro entrevistadas. As alunas indicadas pela Professora Margarete Sampaio foram: Íris Vieira Maria Pinho, 54 anos, aluna da disciplina de “Didática” no primeiro semestre de 2022 e “Pedagogia de Paulo Freire” no segundo semestre de 2020; e Rita Dharla de Oliveira Monteiro, 22 anos, aluna da disciplina de “Didática” no primeiro semestre do ano de 2022. Ambas desenvolvem sua educação na Uece.

As alunas indicadas pelo Professor Antonio Gouvêa foram: Rafaela Martins de Oliveira, 22 anos, aluna do educador na disciplina de “Escola e Currículo” nos anos de 2018 e 2019 e, atualmente, aluna especial do grupo de estudos “Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação”, coordenado por ele; e Lenna Nascimento Borges, 32 anos, aluna egressa da disciplina de “Escola e Currículo” nos anos de 2011 e 2012 e participante ativa do grupo de pesquisa desde o ano de 2014.

Importante salientarmos que, ao pedirmos as indicações aos educadores, não foi posta nenhuma restrição a gênero, idade, inserção profissional ou quanto ainda estarem cursando a Graduação ou serem egressos. A única necessidade era cursar ou ter cursado a Graduação em Pedagogia como seus alunos.

4.4 Os sujeitos por eles mesmos

Todos os sujeitos desta pesquisa concordaram em divulgar os seus nomes. No processo de entrevista, as educandas foram questionadas se sentiam-se à vontade para compartilhar quem eram, intensificando que a ocultação de seus nomes não prejudicaria, de qualquer maneira, a investigação.

Anteriormente, apresentamos, nesta dissertação, o currículo e as realizações dos professores entrevistados e um perfil mais geral das educandas. Contudo, a partir das entrevistas realizadas, apresentamos, aqui, alguns trechos das falas dos sujeitos, educadores e educandas, que nos ajudam a compreender um pouco mais de suas trajetórias na educação, a partir de suas próprias vozes.

Quanto às motivações que fizeram os educadores desta pesquisa escolherem pela educação como profissão e campo de estudo, podemos encontrar um fato em comum. Segundo o Professor Antonio Gouvêa: “*Bom, enquanto eu ainda fazia Graduação, eu comecei a dar aula, mais por necessidade do que qualquer outra coisa*”, enquanto a professora Margarete Sampaio revelou:

Com 13 anos, eu exercitava ser professora dos meus irmãos, já tinha sido alfabetizada pela minha mãe, eu alfabetizei os meus dois irmãos menores, fazia o 6º ano, 6ª série, aliás, hoje, 7º ano. Alfabetizei dois irmãos e alfabetizei crianças numa vilinha, eu não diria que era exatamente uma favela, mas era uma vila muito pobre, muito humilde.

Tratando-se das educandas, Lenna apontou:

Eu fiz...antes de cursar Pedagogia, eu fiz três... comecei três faculdades diferentes. A primeira foi Filosofia, uma Licenciatura, que eu entrei com 17, depois, eu fui para Análise de Sistemas, aí eu fiz um ano de Análise de Sistemas e foi quando eu decidi ir para Pedagogia, por quê? Porque, em Análise de Sistemas, eu estava me deparando com muitos professores que assim, a prática educativa deles já me dá um estranhamento ali, porque eu achava tudo muito desumano, muito impessoal, sabe, eu falei: “Não, eu não sou dessa vibe, eu gosto de humanos, cara. Tenho que ir para um curso de humanas. E, aí, as opções e eu nunca, assim, pensei muito em opções muito longe, porque, quando eu comecei a minha trajetória no Ensino Superior, tava no começo do Prouni, o Reuni e tal, a gente não sabia muito das opções, eu nunca tive a oportunidade de pensar muito longe, sabe?”

Rita explicou as razões de sua escolha:

Então, na verdade, assim que eu saí do meu 3º ano, eu entrei na Federal, aqui, do Ceará, em Engenharia de Pesca. Mas a minha ideia era pilotar navios e aí, por eu ser baixinha, eu não conseguiria entrar na Marinha, e aí, eu desisti, porque não era a minha praia. E aqui, no Ceará, a gente é assim, por ser uma cidade litorânea, então pescador não precisa de formação, nada, vai lá e faz. Eu teria que sair da minha cidade natal pra poder trabalhar em outros cantos, e esse não era o meu objetivo. Daí, o meu pai é professor de Geografia, do Estado e do Município, daqui, do Ceará/Fortaleza e aí, o pai é freireano. Então, eu cresci escutando sobre Freire. Ele tem bibliografia autografada do Paulo Freire, o Freire faleceu no dia do aniversário dele, é sempre uma bad aqui e aí, sempre foi muito inspirador. E sempre me chamou muita atenção a educação, sempre, sempre tive uma admiração muito grande por todos os meus professores e, daí, eu tinha um certo preconceito com a Pedagogia, porque eu dizia assim: “Vou estudar tanto e vou fazer Pedagogia?”, porque você sai do 3º ano com essa falsa ideia. E aí, o meu período de transição de curso foi muito complicado, daí passei por terapia e aí, na terapia, eu cheguei à conclusão que eu

tinha que cursar o que me fazia feliz e decidi fazer Pedagogia. Aí, eu tentei na estadual, saí da federal, cancelei matrícula e tentei na estadual, passei na estadual e aí, Ave Maria, acho que foi a melhor decisão que eu tomei na vida. Hoje, já faço estágio na área. E aí, às vezes, eu chego sexta-feira aqui, cansada, mas não é um cansaço triste, é um cansaço feliz, sabe, de estar fazendo o que gosta.

E Íris justificou os principais motivos de sua entrada “tardia” na Graduação em Pedagogia:

Entre em 2008 [em sua primeira Graduação] e conclui em 2011, já tinha mais de 30 anos, né? Porque eu já tinha iniciado, também, bem antes, acho que foi 89, mais de 30 anos atrás, eu passei pela Uece, eu conclui acho que sete semestres da Geografia, Licenciatura, mas, como na época, olha como eu já gostava da Educação, só que, na época, o salário era tão irrisório, que eu acabei que fiquei nesse meu emprego, mesmo, que eu já tava lá, digo: “Aqui é mais fácil crescer, porque eu já tô aqui, vou fazer Federal na outra...”, entendeu? [...]. Primeiro, em 2019, já fazia dois anos que eu tinha saído da empresa, onde eu trabalhei 27 anos. Nessa empresa, eu trabalhei, além de secretariado executivo, eu exerci umas outras funções, tudo assim, coisa burocrática, administrativa e tal. Aí, tem um curso aqui no Ceará, no Instituto de Educação do Ceará, que ele prepara... é do nível médio esse curso, mas ele prepara pessoas para professores da Educação Infantil, professor inicial, para iniciar Educação Infantil, nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Aí, eu fiz esse curso, me identifiquei bastante, algumas disciplinas do Ensino Médio mais específicas, como psicomotricidade, Psicologia do Aprendizado, algumas disciplinas já são voltadas para a Educação Infantil, também, algumas práticas e aí, foi isso. Eu terminei... veio a pandemia, mesmo assim, a gente continuou online, eu terminei em três anos, aí me surgiu a oportunidade para fazer vestibular pra a Uece. Eu me interessei por esse curso, foi legal, acho que tem alguma coisa a ver, Educação Infantil, Ensino Fundamental, aí por isso, eu fui cursar a Uece, fui, passei [...].

A única dos seis entrevistados que tinha como primeira escolha seguir pela área de educação era Rafaela, que disse:

Então, eu decidi no Ensino Médio, mesmo, nesse momento em que a gente tem que decidir a nossa vida inteira, né, eu tava muito entre... fiquei entre Matemática, assim, para fazer, entre História, porque todo mundo pensa em História em algum momento, eu acho, né? [...]. Mas aí, eu acho que por causa dessa dúvida entre História e Matemática, foi onde surgiu a Pedagogia, assim, a minha cabeça naquela época era meio que um meio termo entre esses dois extremos, assim. E, também, por essas motivações que a escola dá pra gente de fazer Pedagogia, de professores autoritários. E acho que uma coisa que me incomodava muito, assim, que não fazia sentido para mim, quando eu estava na escola, era a questão do currículo e por que eu tenho que aprender o que eu estou aprendendo, e isso não faz sentido para a minha vida, assim, sabe? Tanto que, quando eu fui fazer a minha iniciação científica, eu fui para a área de Currículos, porque eu acho que isso é uma coisa que meio que desafia a minha existência, um pouco.

A partir desses excertos, já podemos fazer uma importante relação com um estudo já feito ao longo desta dissertação, com o desprestígio aos cursos de Pedagogia (NUNES, 2015). Como resultado da desvalorização salarial e das condições precárias de trabalho, o indivíduo com condição financeira e social para ingressar nos cursos de Graduação reluta a entrar em um curso de pouca notoriedade social, considerando as dificuldades financeiras que possa vir a enfrentar depois de formado, além das dificuldades do dia a dia.

Na fala de todos, no entanto, podemos perceber uma “virada de chave” da identidade com a profissão quando compreendem acerca do contexto social e da função social do educador

de transformar a realidade. Durante a análise, no próximo capítulo, será possível observarmos melhor as falas que levam a essa percepção.

4.5 Leitura de mundo: o contexto das universidades

A Graduação em Pedagogia na UFSCar, *campus* Sorocaba, foi iniciada em 2009. Desde seu início, o curso tem caráter presencial, é desenvolvido em período noturno e tem carga total de 3.665 horas. A UFSCar é uma instituição criada em 1968, tendo caráter público. Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), está descrito que um dos principais objetivos da Universidade é prezar pela sua qualidade e, por isso, o seu corpo docente é quase, em sua totalidade, feito com contratação de dedicação exclusiva (UFSCAR, 2021). Esse modelo é uma tentativa de valorizar o trabalho docente, sabendo que a precarização também pode ser desenvolvida a partir de uma remuneração aquém das necessidades do sujeito e por longas horas de trabalho (GATTI *et al.*, 2019). Por isso, o regime de contratação exclusiva pode ser uma solução para uma melhor qualidade de trabalho.

O PPP diz que a instituição é pioneira na prática de processos democráticos e participativos de gestão (UFSCAR, 2021). Para Freire (2015, p. 60): “Um dos papéis das lideranças democráticas é precisamente superar os esquemas autoritários para tomadas de decisão por outros de natureza dialógica”. Dessa forma, mostra-se um compromisso por parte da UFSCar dar vozes a todos que ali estão envolvidos.

O documento também afirma que a missão da Universidade é a excelência acadêmica com compromisso social por meio de três atividades indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão (UFSCAR, 2021). Para Almeida e Pimenta (2014), o ensino com pesquisa permite que os sujeitos desenvolvam autonomia e gere espaço para transformações. Segundo os dados do Enade de 2016 (INEP, 2017), a UFSCar tem, no curso de Pedagogia, nota 4.

Sobre o curso de Pedagogia da Uece, ele foi iniciado no ano de 1974, oito anos depois da fundação da faculdade. O curso oferece disciplinas nos períodos diurnos, vespertinos e noturnos, havendo as obrigatórias e as optativas. O vestibular acontece semestral ou anualmente, com um número invariável de 40 vagas. O curso tem duração de quatro anos e meio, e o aluno deve fazer uma média de 193 créditos, o equivalente a 3.281 horas, sendo 2.805 horas de formação com o enfoque teórico-prático, 374 horas de estágio supervisionado e 102 horas de atividades complementares.

O PPP da instituição salienta que o seu desenvolvimento foi por meio de um longo processo de debate e estudos realizados por alunos e professores (UECE, 2014). O início desse

diálogo deu-se nas Semanas da Educação, que teve a participação de diferentes pesquisadores prestigiados, tais quais: Miguel Arroyo, Maria Clara di Pierro, entre outros. O objetivo do curso, segundo o documento, é formar um educador de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental capaz de mudar a realidade da educação, por meio de uma ação comprometida e eficaz do trabalho formal e da educação não formal.

Podemos observar, portanto, que, por serem instituições que estão situadas na esfera pública, os educadores possuem maior autonomia. O objetivo é, de fato, a formação, diferentemente de entidades privadas que acabam por limitar seus profissionais que têm como maior objetivo o lucro.

Dito isso, no próximo capítulo, dedicamo-nos a analisar as vozes daqueles comprometidos com uma educação libertadora e de seus educandos, como uma forma de poder compreender o reflexo concreto dessa prática. Ao longo dessas linhas, buscamos indícios de como e se realmente é possível “fazer diferente”.

5 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

[...] quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.
Paulo Freire (2019a, p. 13).

A formação na perspectiva freireana faz-se de forma coletiva. Assume-se, pois, que as responsabilidades e as condições de cada sujeito são diferentes; no entanto, a relevância de cada indivíduo é vista com igual impacto no desenvolvimento da educação.

Tendo em vista a perspectiva educativa e a construção teórica constituída até este momento da pesquisa, foi possível definirmos quatro eixos organizadores: “Ensinar exige rigorosidade”, “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e “Ensinar exige criticidade”. Para tratar de cada um dos eixos, na sequência, analisamos excertos de políticas públicas atuais, as quais orientam a formação de pedagogas, e recortes das falas dos sujeitos provenientes das entrevistas semiestruturadas. As evidências foram selecionadas a partir da relação com o objeto desta investigação e o grau de pertinência para a busca de respostas para a questão que norteou a pesquisa – Quais são os limites e as possibilidades de práticas docentes crítico-emancipatórias desenvolvidas em cursos de Pedagogia diante das atuais políticas e diretrizes dessa Licenciatura?

Os subtítulos usados neste quinto capítulo tem como inspiração o livro *Pedagogia da Autonomia* e as categorias discutidas em maior profundidade no terceiro capítulo desta pesquisa, por meio da trama conceitual freireana. A escolha dessas categorias emergiu da construção teórica em torno de uma leitura freireana da noção de prática docente, advinda da trama e de estudos sobre políticas e práticas de ensino-aprendizagem em cursos de Pedagogia, realizados neste estudo, em diálogo com a escuta atenta às principais questões apontadas pelos sujeitos da pesquisa, nas entrevistas realizadas. Freire (2019a) inicia o texto *Pedagogia da Autonomia* explicitando a temática central do livro, de cujas páginas foram extraídos os títulos dos quatro eixos organizadores. Para Freire (2019a, p. 15): “A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira esse texto”.

Na análise realizada nas próximas páginas, buscamos apontar, com humildade, limites que obstaculizam e possibilidades que potencializam a prática docente, diante da realidade

imposta. Esperamos que as análises sobre as práticas docentes assumidamente freireanas possam oferecer reflexões para fortalecer a autonomia de docentes e de discentes, em diferentes contextos, rejeitando qualquer fatalismo e abraçando possibilidades históricas.

É fundamental salientarmos que a ordem escolhida para a exposição dos eixos não tem qualquer relação com o grau de importância dos conceitos freireanos, que têm a mesma relevância e se articulam uns aos outros.

5.1 Ensinar exige rigorosidade

[...] além dela ser essa professora que eu digo que ela é humanizada, Ave Maria, muito conhecimento, organizada, um milhão de coisas, a gente pensa: não vai dar, a gente não vai conseguir ver isso, quando você vai ver o cronograma, mas assim, pega um texto gigante e consegue trabalhar de uma forma que, meu Deus, se toda professora fizesse isso, a gente aprenderia muito mais.
Íris Pinho (Educanda, em entrevista, 2022).

Como já mencionamos anteriormente, a educação, para Paulo Freire, tem o compromisso central na liberdade, que nada se assemelha à licenciabilidade. Ao contrário, a educação significativa necessita de rigorosidade metódica. No livro *Pedagogia da Autonomia*, o educador cita a rigorosidade como primeiro saber necessário para a prática educativa (FREIRE, 2019a).

Sobre a categoria, foi possível analisarmos, nas entrevistas, algumas falas que trazem à tona o compromisso com o rigor em sala de aula por parte do professor e da professora entrevistados nesta pesquisa, e que têm Paulo Freire como principal referência para desenvolver suas práticas educativas. A Professora Doutora Margarete Sampaio destaca:

Ser professora é: é ser amorosa, não perder de vista o par dialético da radicalidade ou da rigorosidade metódica, professor é aquele que articula, amorosidade com... eu diria que é rigorosidade metódica, mesmo, professor é aquele que reúne, também, conhecimento técnico com conhecimento político, ou com postura política, professor é aquele também que busca fazer, na sua aula, o exercício da pronúncia do estudante, da escuta atenta. É fundamental esse outro parzinho, à medida que ele escuta, exercitar a pronúncia, à medida que eu me pronuncio, ele me escuta e um escuta um ao outro. [...] o meu querer bem a eles [os educandos] se sobrepõe ao querer o bem deles [...]. E eu acho que, nessa condição, ser professor é ter o potencial de alegrar-se na sala de aula e, sobretudo, de desafiar o aluno a usar a sua criatividade, a vincular-se, a ter, estabelecer o pertencimento com o conteúdo, com a aula, com o coletivo da turma. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

Compreendemos como “rigorosidade metódica” o compromisso político do educador com a transformação da realidade, já que a pretensa neutralidade se torna uma escolha em prol de uma sociedade hegemônica. Ao professor progressista, portanto, o posicionamento faz-se central (FREIRE, 2019a). A escolha política de lutar contra a opressão ao indivíduo não se concretiza sem um compromisso integral com a liberdade. Como apontam Freire e Shor (2015,

p. 98), “[...] o rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como posso ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito”.

O que pode parecer uma contradição é, na realidade, uma condição para uma educação libertadora. A autoridade faz-se imprescindível, pois é responsabilidade do educador direcionar e guiar o educando durante todo o processo de ensino-aprendizagem (STRECK, 2019). Na obra *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, escrita a partir de um diálogo entre Paulo Freire e Ira Shor, Freire destaca: “Do ponto de vista dos estudantes, um professor dialógico que é incompetente e que não é sério provoca conseqüências muito piores do que um educador ‘bancário’ sério e bem-informado” (FREIRE; SHOR, 2015, p. 60).

O professor comprometido com a prática progressista sabe do seu importante papel e que constantemente deve se preparar para os desafios que podem vir a acontecer. Sobre essa forma de enxergar a educação, a Professora Doutora Margarete Sampaio disse: “*Então assim, como professora, eu devo reconhecer que aquilo que supostamente eu já sei, é um dado de realidade hoje, mas a realidade muda*” (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022). Reconhece-se que a formação é permanente, porque o educador nunca se encontra integralmente pronto para exercer seu papel.

Com isso claro, torna-se fundamental que sejam estabelecidos, em sala de aula, um conjunto de combinados que devem ser respeitados e, sobre isso, a Professora Margarete afirmou:

[...] então pontualidade, o que a gente combina de horário de início de aula, eles não me veem chegar atrasada [...] faltar a aula, não, não acho legítimo [...], não é comum transgredir os acordos de convivência. E aí, esse é um compromisso que eu posso, também, cobrar deles, apesar de ser bem tolerante. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

Notamos que as regras não são impostas, são uma decisão coletiva. O compromisso da prática educativa freireana é, sobretudo, com o “pensar certo”, que rejeita o mero conteudismo ao exigir que a construção do conhecimento se dê de forma crítica, apoiada em informações, argumentos e articulada a um conjunto de valores humanos e de princípios éticos (FREIRE, 2019a). Em uma perspectiva contra-hegemônica, “pensar certo” implica pensar com o grupo e não por ele (FREIRE, 2018). Rompe-se, assim, com a lógica dominante de que o professor detém o protagonismo, e que, por conseguinte, não deve ser questionado ou interrompido.

Sobre a definição dessas regras de convivência, a educadora entrevistada nesta pesquisa salientou:

Acho que ajustar com eles o que, de parte a parte, vai garantir uma relação de respeito, [permite que] as decisões dentro da disciplina [sejam] tomadas no coletivo, desde a programação até a aula,

ou não, no dia em que tem uma situação inusitada [...]. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

Sob a lógica freireana, ambos, educando e educador, têm análoga relevância, uma vez que são sujeitos do processo de ensinar e de aprender. Durante a fala da educanda Íris Pinho, registrada em entrevista concedida à pesquisadora, atentamo-nos ao discurso que revela a valorização do aluno e o compromisso da prática educativa freireana em oportunizar que a voz de todos aqueles que fazem parte dessa construção sejam ouvidas e consideradas:

A Professora Margarete trabalha com a proximidade, ali, da realidade do aluno, ela, por exemplo, não determina: “Gente, tem que fazer isso, isso e isso e pronto, fechou”. Não tá fechado. Eu acho que ela é muito mais flexível, é mais humana, se preocupa com a realidade de cada um e do coletivo. (Íris Pinho, educanda, em entrevista, 2022).

No entanto, de modo geral, a educação no Brasil, desde as bases, constrói-se sob um paradigma de opressão, como forma de treinar o indivíduo para a sociedade que o espera (FREIRE, 2018). Ao ingressar na universidade, grande parte dos alunos já passou a sua vida sendo educada em um paradigma bancário. Sobre a Graduação que cursou anteriormente à Pedagogia, o curso de Secretariado Executivo que a permitiu trabalhar como assessora executiva de uma empresa, a educanda revelou:

Na universidade federal, assim, foi um choque para mim na época, porque, assim, eu percebi os professores muito distantes, conteudistas e realmente, sabe, eu já trabalhava na época, já tinha os meus três filhos, eles eram pequenos ainda e, com muito sacrifício, por conta do trabalho para complementar o meu salário, eu tinha que fazer uma faculdade na área e tal, foi bem difícil. Mas assim, como a gente fala, entre trancos e barrancos, eu consegui me formar. (Íris Pinho, educanda, em entrevista, 2022).

Entretanto, por vezes, inclusive em cursos de Pedagogia, podemos perceber um viés conteudista que dirige a prática de alguns professores, como destaca a educanda Lenna Borges, ao tentar estabelecer diferenças entre professores que buscavam em Freire uma referência para o seu fazer e outros que não estabeleciam explícita ou implicitamente essa relação:

[...] eles tinham mais aquela coisa de: tenho um conteúdo pré-definido, tenho o tempo de passar eles, vou passar eles, independente do que... assim, o que eles resolviam eram as dúvidas pontuais e tal, as pessoas iam falando, comentando, os professores respondiam, mas era tudo sobre aquele conteúdo que já estava pré-definido e organizado, ali. (Lenna Borges, educanda, em entrevista, 2022).

Mesmo sabendo que o aluno está impregnado de uma lógica bancária de educação, é fundamental ao educador freireano colocar-se na posição de resistência, negando-se a aceitar como uma fatalidade os limites que lhe surgem. No livro *Pedagogia da Indignação*, Freire (2000, p. 13) evidencia: “Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora [...] é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores”.

Assim sendo, o Professor Antonio Gouvêa, apesar de reconhecer como limite o fato de o aluno, muitas vezes, aguardar uma aula que corresponda com a realidade que o acompanha ao longo de sua experiência formativa, também revelou um dos caminhos de aproximação do educando com a perspectiva crítico-libertadora:

[...] os limites estão numa abordagem formal da educação, quer dizer, a partir de uma tradição de fragmentação das áreas, a partir de uma tradição histórica de se reproduzir determinados conteúdos. Determinados recortes arbitrários estabelecidos por uma elite intelectual, muitas vezes cooptada por uma elite econômica, colocam uma série de limites. Eu, particularmente, levei tempo para isso, mas, já há um bom tempo, eu simplesmente, vamos dizer assim, não respeito esses limites impostos. (Antonio Gouvêa, educador, em entrevista, 2022).

E destacou:

É, lousa cheia, vomitar na universidade vários autores, várias referências, acaba sendo a expectativa e aí, eu começo a explicar o porquê não seguir isso [...]. Após um mês, um mês e pouco de aula, as pessoas começam a aceitar, na maioria das vezes, com muita receptividade essa nova maneira. Não são todos [...], mas um bom número, senão pelo menos 50, 60% começam a olhar a prática docente de uma outra forma e, para mim, muitos até começam a tomar iniciativa nesse sentido. [...] é natural no sentido cultural do termo, não no sentido ideológico, que as pessoas sintam um certo incômodo numa atividade em que elas são valorizadas, onde elas não são humilhadas, onde o professor não se impõe como a única pessoa dos fatos, e por aí vai. Mas isso também é uma questão de você começar a olhar de uma outra maneira a prática educativa. Não adianta nada eu ser, teoricamente, um educador que defende a democracia curricular sendo a minha prática, uma prática autoritária. (Antonio Gouvêa, educador, em entrevista, 2022).

Podemos perceber, a partir da fala do Professor Antonio Gouvêa, que a prática do educador exerce uma forte influência sobre a forma que os educandos passam a se perceber no processo educativo. O que antes era uma forma passiva de coletar um conteúdo pré-determinado se transforma em uma construção dialógica. O ser, portanto, enxerga-se como o sujeito que verdadeiramente é. Para Osowski (2019, p. 640), respaldada no pensamento de Paulo Freire, o sujeito é aquele que “[...] exercita sua liberdade, assume as tarefas de seu tempo, reflete e analisa-as, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade. Faz isso junto com os demais, em comunhão: dialoga e age”.

Sobre essa importante mudança de perspectiva, influenciada pelas aulas do Professor Antonio Gouvêa, sua aluna Rafaela ressaltou:

É sobre você dar peso e valor para a experiência do aluno, né? E daí, eu acho que o que diferencia a aula do Gouvêa para as outras aulas é exatamente isso, porque ali, eu não vou ficar preocupada em ficar só naquele texto, sabe? Eu vou ter lugar para falar das minhas experiências, assim, e dentro da universidade, a gente sabe que tem muito professor que é muito academicista e que fica ali, muito, no quadradinho do texto, mesmo. E aí, eu acho que isso diferencia muito, ser uma aula conversada onde a gente constrói mesmo o que a gente tá falando ali. (Rafaela Oliveira, educanda, em entrevista, 2022).

Para Paulo Freire, é central que a educação não se reduza ao tecnicismo e ao treinamento dos alunos. A escolha da formação e não do treinamento revela uma escolha política por parte do educador, já que o ensino mecânico trabalha em prol das artimanhas neoliberais, enquanto

o educador progressista deve desafiar os seus educandos a pensar criticamente diante da realidade social (FREIRE, 2000).

Somente a análise crítica da realidade, a partir de múltiplas e sucessivas leituras de mundo, permite que alcancemos o sonho possível de uma prática transformadora (FREIRE, 2000). Assim sendo, ao educador progressista cabe desenvolver o conteúdo a partir da realidade, aproximando o sujeito de um objeto de estudo que lhe faça sentido.

O educador Antonio Gouvêa e a educadora Margarete Sampaio discorreram sobre a relação prática que fazem em suas aulas com a realidade de seus educandos. O Professor Antonio disse:

Bom, eu acho que a primeira coisa é tentando garantir o protagonismo dos meus interlocutores, dos futuros educadores [...]. Então, o que eu procuro o tempo inteiro é destacar que eles são protagonistas da prática do aprender, isso envolve desde a escolha do objeto de estudo, sobre o que vamos discutir, isso envolve o porquê de aquilo ser relevante, onde vamos chegar e como, quer dizer, que a dinâmica de construção do conhecimento precisa ter, efetivamente, o protagonismo de todos, e não uma ideia de que um ensina e que outro aprende, como Freire tanto destaca. (Antonio Gouvêa, educador, em entrevista, 2022).

Já a Professora Margarete evidencia perceber como um compromisso de sua prática educacional provoca a curiosidade de seus educandos, respeitando a busca pelos saberes que norteiam a sua existência em sociedade:

O outro compromisso é nunca chegar na sala de aula com o programa da disciplina pronto; então, reconhecer as inquietações indagadoras do grupo. Então, eu ganho ou gasto duas aulas, pelo menos, levantando o que eles já sabem, as certezas que eles têm, seja sobre didática, no caso da disciplina da manhã sobre a Pedagogia de Paulo Freire, seja da turma da noite [...], é um compromisso com a aprendizagem, que não é repasse de um conteúdo, né? Mas é de busca coletiva. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

À vista disso, percebemos que a busca do saber se faz a partir da concepção de que a curiosidade ingênua é mola propulsora da curiosidade epistemológica. O objetivo não é a acomodação na realidade, mas, sim, a construção de uma aprendizagem que tenha significado. Para isso, é fundamental a escuta e a autoridade do educador para se debruçar nos conteúdos de modo profundo (FREIRE, 2019a). Lenna Borges anuncia a presença dessa conduta nas aulas que teve com o educador Antonio Gouvêa:

[...] baseado no que ele traz como questão que precisa ser superada, de visão de mundo, ele se organiza e oferece para a gente essa outra perspectiva, ali, mais contextualizada e de uma forma que faz a gente repensar, mesmo, e traz muito para o cotidiano, e assim, para coisas que a gente observa e tem uma opinião sobre aquilo e tá ali, num nível que a gente consegue se conectar, né? (Lenna Borges, educanda, em entrevista, 2022).

Nas aulas da Professora Margarete Sampaio, o respeito pela curiosidade ingênua e o uso dela como ponto de partida para o desenvolvimento da educação se revelam na metodologia escolhida nas suas aulas. Rita, aluna da Professora Margarete, destacou em sua fala:

Na primeira aula dela, ela fez com que a turma construísse uma pergunta [...]. E a ideia dela é que, ao final da disciplina, a gente, enquanto alunos, consiga responder essa pergunta que a gente fez lá na primeira aula. (Rita Monteiro, educanda, em entrevista, 2022).

A decisão da construção da pergunta não só permite que a educadora compreenda quais saberes que fazem sentido para aquele grupo de educandos como também permite a aproximação e a compreensão de suas identidades culturais.

[...] em um primeiro momento, através dessa pergunta, que ela [a Professora Margarete] tem um primeiro contato com a sala, então ela consegue conhecer a sala, fazer com que a gente crie uma pergunta, para logo depois, mais a frente, ao final da disciplina, a gente consiga responder ela e aí, gera uma consequência grande para poder responder uma pergunta. Então, não é só uma pergunta, é todo um contexto por trás dela [...], pra gente conseguir responder à pergunta, a gente precisa entender todo o conteúdo, ter conhecimento de tudo. (Rita Monteiro, educanda, em entrevista, 2022).

A relação e a aproximação respeitosa entre educador e educando, ao contrário do que se tem colocado no imaginário social, favorece a prática educativa emancipadora. A Professora Margarete Sampaio destacou: “*Então tem um vínculo, e, nem por isso, a gente deixa de seguir com rigorosidade metódica*” (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

Na cultura hegemônica, o indivíduo é constantemente pressionado a acreditar que é um obstáculo no processo e que, por isso, deve ser silenciado (FREIRE, 2018). No entanto, na educação libertadora, o sujeito passa a perceber que a sua experiência contribui de modo fundamental para a prática educativa. Nas palavras da educanda Rafaela: “*Sim, sim, exatamente porque ali, a minha experiência tem valor, né? Ela tem valor [...] nessa aula, a minha experiência tem valor teórico, sabe? A minha experiência se encaixa e ela tem lugar ali*” (Rafaela Oliveira, educanda, em entrevista, 2022).

Assim sendo, ambas as perspectivas são válidas, a do educando e a do educador, e, nesse sentido, a avaliação da prática é fundamental. Para isso, ambos precisam fazer uma crítica honesta que possibilite os apontamentos dos limites, permitindo a busca de novos caminhos e das novas possibilidades. Isso significa assumir que a avaliação não deve ser realizada na óptica da cultura hegemônica, que a utiliza como instrumento para punição, autoritarismo e exclusão. Ao contrário, deve ser feita sob uma perspectiva que aponte para uma educação democrática.

Na avaliação da disciplina e autoavaliação, eles [os alunos] avaliam como a professora foi, o papel da professora, como foi o desempenho dela, a literatura escolhida, metodologia utilizada, como eu percebi o grupo, então eles avaliam tudo da gente, do grupo e se autoavaliam, e aí, eu trago a pergunta deles lá do primeiro dia: “Como você chegou, como você hoje responderia essa pergunta, se sítue aqui numa nota”. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

Ao conversar com os alunos de professores engajados em uma pedagogia crítico-libertadora, notamos os frutos de uma postura rigorosa em sala de aula. A aluna Rita Monteiro, ao ser questionada sobre o que, para ela, era ser professora, respondeu: “*Educar, ensinar, poder*

contribuir de alguma forma para a vida do aluno e entender que a gente não sabe de tudo e que o aluno sabe também que isso é uma troca de conhecimentos, todos os dias” (Rita Monteiro, educanda, em entrevista, 2022). Em suas palavras, ficou claro o seu compromisso com a educação, o respeito com a coletividade e a compreensão de que todos, educandos e educadores, estarão em uma eterna busca de conscientização.

No próximo eixo, desenvolvemos a relação da educação com o diálogo que se faz essencial na perspectiva da libertação. Para que a humanização seja desenvolvida, é preciso oportunizar que os sujeitos usem as suas vozes. Diante disso, veremos como esse processo se realiza.

5.2 Ensinar exige disponibilidade para o diálogo

É tipo aquela sensação que eu li o texto todinho, aí vamos para a aula, aí o professor vai lá e lê o mesmo texto que li em casa, não, por favor, não.

Rita Monteiro (Educanda, em entrevista, 2022).

Em 2003, Antonio Nóvoa escreveu que “[...] vivemos tempos de incertezas, de dúvidas e hesitações” (NÓVOA, 2003, p. 1). O pesquisador também destacou que mais do que nunca era fundamental a humildade e a modéstia ao falar da educação, alertando ser difícil definir as direções, e que justamente por isso se tornava fundante manter as convicções. Dito isso, o diálogo faz-se exigência junto à serenidade e à lucidez (NÓVOA, 2003). Ainda que tenham se passado cerca de 20 anos desde a produção do texto escrito pelo pesquisador português, suas palavras continuam a contemplar a situação da sociedade atual, pois vivemos tempos difíceis, em que o diálogo se prova um caminho de superação da realidade opressora.

Michael Apple, em 2002, afirmou:

Lembro-me de que Paulo Freire, numa das vezes em que estive a trabalhar com ele no Brasil, me disse repetidamente que a educação tem de começar pelo diálogo crítico. Estas duas últimas palavras eram cruciais para ele. A educação deve manter tanto as nossas instituições dominantes no processo educativo como a sociedade em geral numa problematização rigorosa. E, ao mesmo tempo, esta problematização deve envolver profundamente todos aqueles que se beneficiam menos com a forma como estas instituições funcionam atualmente. Ambas as condições seriam necessárias, uma vez que a primeira sem a segunda seria simplesmente insuficiente para a tarefa de democratizar a educação. (APPLE, 2002, p. 89).

Depreendemos que, tanto para Apple quanto para Freire, o diálogo crítico é determinante para que o sujeito compreenda profundamente a realidade, especialmente para aqueles que se encontram em posições sociais desfavoráveis, potencializando, assim, a democracia na educação.

Convergindo com a perspectiva de diálogo a que os autores mencionados se referem, a educadora Margarete Sampaio, em entrevista concedida para esta pesquisa, salientou:

E eu vivo instigando que eles [os alunos] tragam as suas realidades, não tem como [não] sair a questão política que é implícita ao mundo, à vida, é inerente. Então, essa discussão vem, a gente discute ampla e fartamente [...]. Aí, eles vão trazendo. No discurso não tem como...na própria conduta, postura da gente, aí é inerente ao diálogo, né, o diálogo, como diz Paulo Freire, é um princípio, é uma postura, mas, sobretudo, ele é uma radicalidade democrática, a gente tem que usar isso dentro de casa e nas aulas, sobretudo, né? (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

Para Apple (2019), a verdadeira democracia acontece no debate que ocorre com o maior número de vozes possíveis, representando as mais diferentes visões de mundo. É importante problematizarmos, desse modo, a ideia de comum, compreendendo que tal conceito pode se prender a uma forma de exclusão.

Ao fazermos a análise do Parecer N° 22, de 7 de novembro de 2019, do MEC e do CNE, sobre a BNC-Formação (BRASIL, 2019b), fica visível uma forte contradição do documento. O Parecer N° 22/2019 determina que o educador deve exercitar

[...] a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar 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. (BRASIL, 2019b, p. 17).

Contudo, o documento também pré-determina as habilidades e as competências que precisam ser desenvolvidas por aqueles que são professores, estipulando aprioristicamente o que deve ser assumido como comum, ignorando a diferença cultural e social que faz do Brasil um país tão rico em cultura, fortalecendo, portanto, a exclusão.

Para Freire (2018), a imposição de conteúdos programáticos, assim como faz a BNC-Formação, já demonstra o viés bancário que tem o documento. A educação libertadora busca o conteúdo a partir do diálogo crítico e esperançoso sobre a realidade daqueles que vivenciam o processo educativo (FREIRE, 2018).

Quanto ao educador, torna-se uma incumbência trabalhar os conteúdos pré-estabelecidos pela BNCC, na Educação Básica, ou pela BNC-Formação, no Ensino Superior, mesmo estando em uma perspectiva crítica e discordando de tais documentos. Estes se constituem como importantes limitadores da autonomia docente, algo contra o que os professores precisam lutar. Sobre a forma como o educador Antonio Gouvêa tenta resistir, chamando atenção dos estudantes sobre a não neutralidade da educação, Rafaela apontou:

Então, eu vejo essa importância de ser discutido, mas exatamente pra gente ultrapassar, mesmo, essas políticas assim, sabe? Pra gente ver, porque essas aulas com o Gouvêa, eu acho que isso que me pegou muito, que elas acabam respondendo as minhas perguntas lá do ensino médio: por que

eu estou aprendendo isso? Sabe? Acho que tá aí a necessidade, da gente entender que tudo que a gente aprende na escola, a gente aprende por um motivo, aquelas coisas estão naquele documento por um motivo; enfim, eu acho que é necessário esse debate assim, para trazer mesmo... tirar essa ideia de que as políticas e os currículos são neutros, e estão aí só porque estão e é tudo muito bonito, assim, não é isso. (Rafaela Oliveira, educanda, em entrevista, 2022).

A educadora Margarete Sampaio busca, apesar dos documentos limitadores, exercitar sua prática sob uma lógica de libertação, por isso usa do diálogo como ponto de partida:

E nesse sentido, a humanização, a dimensão mais didática que eu encontrei, quando eu estudei, que é a dimensão pedagógica da humanização é o diálogo. E o diálogo implica a fé, a aposta de que o outro tem o que dizer e tem, basta que a gente acredite nisso. As aulas, via de regra, não são aulas monólogos [...]. a gente, sabe, a gente vai problematizando. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

Percebemos que a Professora Margarete Sampaio valoriza a fala daquele que está em sua sala de aula, reconhecendo que ela não é a única que possui o saber, negando a transmissão do conhecimento, enquanto respeita a construção coletiva do saber. Seguindo o mesmo pensamento, a Professora Margarete complementou:

[...] então, eu diria que o diálogo é uma aposta, mesmo, sincera. Então, a aula não é minha aula. A aula é nossa, começa por eles, a acolhida é deles, a síntese do encontro anterior é deles e delas, depois, a gente toca o bonde, mas sempre apostando numa exposição dialogada, na atividade grupal. Então tudo que a gente planeja como síntese, a gente tem na prática. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

Para Freire (2018), a palavra verdadeira tem intrínseca relação com a práxis. Logo, o dizer e o fazer devem estar, ambos, comprometidos com o processo de humanização. Fica claro, dessa maneira, o compromisso dialógico que a educadora sela em suas aulas ao observar as falas de suas alunas. Sobre esse aspecto, a estudante Iris ressaltou:

Quando a Professora Margarete chega na sala, dá aquele bom dia e já pergunta: “Pessoal, vocês estão bem?”, já faz a diferença. Quando ela diz: “Gente, eu não quero pessoas aqui com medo, eu não quero pessoas aqui preocupadas com notas. Eu quero que vocês fiquem à vontade para falar”, sabe, quando ela deixa a gente à vontade para falar, que é uma das características dela, a gente escuta, a gente pode ouvir, a gente pode conversar, a gente pode falar às cegas, só trocar ideia sem ter medo de ser censurada. (Íris Pinho, educanda, em entrevista, 2022).

Enquanto a aluna Rita destacou:

[...] a aula da Professora é um exemplo, é aquela aula em que a gente se sente à vontade dentro de sala de aula, enquanto aluno, não são limitadas as nossas perguntas [...], e até como eu já disse anteriormente, a gente pode dar, sim, contribuição para a sala, pra aula dela [...], a gente pode trazer mais conteúdos e aí, às vezes, as aulas dela são sempre bem intensas, assim, mas não é aquele intenso cansativo, tanto que a gente não tem intervalo durante a aula dela. E a gente não cansa e aí, é debate, é conversa, é diálogo, assim, super à vontade. (Rita Monteiro, educanda, em entrevista, 2022).

A educadora Selma Garrido Pimenta (2021) explicita que, desde a Grécia Clássica, existe a figura de um indivíduo que tem como função “transmitir” o conhecimento para crianças e jovens de forma que estes se adequem à vida naquela civilização. Desde o surgimento do

capitalismo, a escola serve de engrenagem para o desenvolvimento de trabalhadores que sejam submissos a essa sociedade patriarcal (PIMENTA, 2021). Ciente de que a educação possa vir a contribuir com a cultura hegemônica em uma perspectiva autoritária, o Professor Antonio Gouvêa, sujeito desta pesquisa, tenta romper em sua prática educativa com a educação bancária:

Eu acho que o tempo inteiro, quer dizer, para mim, a intencionalidade política é intrínseca, como Paulo Freire já dizia desde o final dos anos 1950. [...] desde a escolha do objeto de estudo, de como vou organizar a minha prática educativa, a dinâmica metodológica, tudo isso estabelece relações políticas, relações de poder, coeficientes de poder. Então, eu procuro, justamente, superar aquela cultura escolar tácita em que todos nós somos formados e temos a tendência de assumir o papel oral, autoritário, centralizador, tanto na escolha dos objetos, como na organização, bem como a metodologia da atividade pedagógica. A gente sempre procura estabelecer uma intencionalidade política, que humaniza, ou seja, por meio da qual o educando se torne sujeito da sua prática, seja alguém que reflita sobre as suas posições, argumente, justifique, né, tenha abertura para discordar, para resgatar questões. E nesse processo coletivo, se busca, então, qualificar a nossa compreensão e a nossa ação pedagógica. (Antonio Gouvêa, educador, em entrevista, 2022).

A Professora Margarete reconhece a influência do autoritarismo, a serviço do *status quo*, em sua própria educação, ainda quando aluna. A sua postura dialógica como educadora concretiza a sua busca em ser resistência à educação coisificadora.

Eu, como professora, acredito que o meu educando, independentemente da condição social, é vocacionado, ele tem potencial de ser mais, então eu quero mais. Não é ser mais do que o outro, mas para ele viver a vida densamente humana, com o sujeito cultural, eu instigar, incentivar... então, como professora, o meu trabalho vai ser exercitar a pronúncia desse esse exercício ele faz aqui na minha aula, ele fará lá fora, num movimento estudantil, no ambiente de trabalho, na família, então ele não será um sujeito silenciado como eu fui, aluna silenciada e silenciosa. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

A escolha por uma prática educativa dialógica possibilita que sujeitos antes silenciados superem essa condição. O relato de Rita comprova tal fato:

Uma colega de sala da gente, que ela era super limitada no ensino médio, ela até já compartilhou isso na sala de aula, por isso que eu tô compartilhando contigo [...], ela se sente tão à vontade na sala da Margaret, que participa. Então, tem espaço para todo mundo, muito legal. (Rita Monteiro, educanda, em entrevista, 2022).

Segundo a educanda Lenna, as aulas que teve com o educador Antonio Gouvêa, nos seus anos de universidade, reverberaram em sua postura inclusive nas demais disciplinas do curso de Pedagogia:

Inclusive, questionar o professor virou um hobby meu, eu fazia isso demais. [...] eu parti da perspectiva que eu tenho que ficar quieta e anotar para a perspectiva de: humm, mas será? Mas e aquilo? E não sei o quê... Então, eu levei a sério essa história de não ser passiva, entendeu? Os professores sofreram um pouco comigo, porque eu era meio chata, fiquei até chata. (Lenna Borges, educanda, em entrevista, 2022).

Entretanto, apesar da valiosa contribuição que as aulas em uma perspectiva crítico-emancipadora trazem para o ser, apoiando no seu desenvolvimento de criticidade e de

problematização (FREIRE, 2019a), a fala de Lenna ainda é notável em relação à influência da cultura de opressão: o aluno que questiona, critica, ainda é tido como aquele que está inadequado ao ambiente (FREIRE, 2018).

Há um constante reforço da posição de poder estabelecida pelo docente em sala de aula, a qual se afasta da condição de autoridade e se aproxima do autoritarismo. A proposição do diálogo em sala de aula nas universidades não basta, pois os mecanismos de imposição do professor podem perpetuar o silenciamento, como fica destacado na fala de Rita:

Na Pedagogia, pelo menos na Uece, a gente é muito de dialogar, porém eu volto [...]. Por mais que a gente tenha a liberdade de conversar e de dialogar, às vezes, uma cara assim [faz referência à expressão de “fácil” de um/a professor/a], ou então uma colocação de uma forma ríspida trava o aluno. Então, a diferença da aula da Margarete para as dos outros é se sentir confortável dentro da sala de aula, é ter a liberdade dentro da sala de aula, sabe? Por mais que a gente tenha regras a cumprir, são regras chatas e a gente não sente elas como um problema, sabe? Eu acho que as regras chegam para somar e é justamente isso que a gente devia ter dentro de sala de aula, e não aquelas regras que deviam limitar. E é isso. (Rita Monteiro, educanda, em entrevista, 2022).

Já a aluna Rafaela reconhece o esforço presente na universidade onde estuda, de desenvolver o diálogo. No entanto, também percebe que a prática da maior parte de seus educadores acaba por gerar obstáculos a um quefazer educativo humanizador:

É, sim. No curso de Pedagogia aqui na UFSCar [campus Sorocaba], tem essa característica de que todas as aulas fluem muito na conversa, acho que isso é muito semelhante, mas são outros tipos de conversa. É como eu falei, os professores estão sempre preocupados em a gente ficar no texto, a gente ficar no tema e, aí, esse diálogo não é tão livre assim, acaba que nem sempre atinge tanto a realidade da gente. (Rafaela Oliveira, educanda, em entrevista, 2022).

Ela ainda destacou:

Então, tem essa preocupação com o texto e fora as aulas dos outros professores, que são completamente expositivas, assim, então o professor falando sempre e aí, a gente só levanta a mão e a gente só fala ou quando a gente tem uma dúvida, ou tem um ponto que tá muito próximo com o texto, assim, sabe? Tem também esse movimento dos alunos de não sair tanto, porque a gente sabe o que o professor quer na aula que ele tá dando. (Rafaela Oliveira, educanda, em entrevista, 2022).

Logo, essas falas também indicam que o diálogo não se constrói apenas na interação entre dois indivíduos. É preciso reconhecermos que, ao longo de sua trajetória formativa, o indivíduo foi constantemente treinado a obedecer e que estratégias para o desenvolvimento do diálogo precisam ultrapassar o convite à fala, pois elas devem ser vistas como uma opção política e didático-pedagógica que tire o ser daquela posição silenciosa.

À vista disso, o desenvolvimento do verdadeiro diálogo não se cria apenas exigindo, é preciso se desprender das mais diversas posturas da cultura da imposição. Portanto, “[...] dizer o mundo segundo nosso modo de ver” (ZITKOSKI, 2019, p. 236, grifo do autor) necessita de encorajamento por meio das mais diferentes ações.

A Professora Margarete Sampaio assume a necessidade de criar espaço para uma educação dialógica e afirma que são múltiplos os elementos presentes em sua prática educativa que o potencializam: *“Então, essa coisa de chegar na sala e ter o círculo, se eu chegar na sala e não tiver o círculo feito, eles chegam e se jogam assim, na carteira, sabe? Cansados do dia. Eu vou lá e faço”* (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022). Outra possibilidade, ainda, seria criar situações que gerassem entre os estudantes a necessidade de construir o círculo e ensejar reflexões sobre essa prática, de modo a permitir que os estudantes se fizessem cada vez mais sujeitos de uma prática educativa significativa para eles.

Além disso, outro movimento que a educadora acredita que traz segurança e gera a confiabilidade em seus alunos é o momento do acolhimento: *“A primeira coisa é a acolhida, que também é feita por algum dos alunos, depois vem a síntese e daí, depois da síntese, a gente sempre fica discutindo cada passagem dela, já começa a aula desde aí”* (Rita Monteiro, educanda, em entrevista, 2022).

Podemos notar que suas escolhas não passam despercebidas pelos alunos. O reflexo das escolhas da educadora aparece na fala de sua aluna Rita:

[...] eu me sinto super protagonista, eu me sinto muito à vontade. Então, a partir do momento em que você está no lugar e você se sente à vontade, você não sente aquela limitação sobre você... não é um problema do processo, e sim, uma qualidade; então, eu acredito que você se sente, sim, sujeito de todo o processo. (Rita Monteiro, educanda, em entrevista, 2022).

A fala da educanda expressa que, quando a educação é para a liberdade, as inseguranças que o aluno traz consigo se transformam em oportunidade para conhecer, compreender o mundo de uma nova forma. Aceitar o inacabamento como algo natural e não vergonhoso permite que o ser reconheça e valorize seus conhecimentos e possa, de forma consciente, buscar aqueles que faltam (FREIRE, 2019a).

Corroborando essa ideia, Rita também disse: *“As dúvidas que a gente tem surgem dentro da sala de aula, a gente fica totalmente livre para perguntar, então é muito legal”* (Rita Monteiro, educanda, em entrevista, 2022).

O educador Antonio Gouvêa também desenvolve as suas próprias estratégias para estabelecer o diálogo dentro da sala de aula. Uma delas é o recurso da autoavaliação. Ana Maria Saul (2002) defende que, quando ressignificado, esse processo pode ser valioso ao aprimoramento da educação, já que educadores e educandos desenvolvem coletivamente uma reflexão sobre as suas práticas de ensino-aprendizagem. Isso fica evidente no relato da educanda Lenna:

Eu lembro que fazia autoavaliação, e na autoavaliação, ele [o Professor Antonio Gouvêa] falava: “É para vocês escreverem a opinião de vocês, o que vocês pensam”, e ele falava, reiterava, e falava:

“Eu não quero que vocês escrevam o que eu quero ouvir, eu não quero! Pelo amor de Deus...”, e tinha gente que tinha medo e que escrevia... não falava nada do que pensava, não questionava, nada. Mas eu, gente... e eu achava o máximo isso de dar voz. Os alunos estão falando, eu sei que como resultado dessa perspectiva, eu sou o que eu sou hoje, no sentido daquilo que eu te falei no começo [da entrevista], de ser mais dona da minha vida, porque foi isso que resultou as aulas, entendeu, nessa perspectiva. (Lenna Borges, educanda, em entrevista, 2022).

Segunda Ana Maria Saul (2015), a avaliação é “um casaco de várias cores” ao passo que traz grandes vantagens para o seio do debate sobre a educação, por permitir que se discuta a respeito da prática educativa a fim de melhorá-la continuamente. Além disso, carrega uma carga da cultura hegemônica que é usada como instrumento de punição, de autoritarismo e de exclusão (SAUL, A. M., 2015). Pudemos observar que, apesar do esforço do Professor Antonio Gouvêa desenvolver uma prática libertadora, ainda há aqueles alunos que, impregnados com uma experiência opressora, têm extrema dificuldade em se desvencilhar dessa realidade; enquanto outros, como a entrevistada Lenna, sentem os reflexos da educação na sua forma de enxergar e vivenciar o mundo.

Além da autoavaliação em uma perspectiva emancipatória, a própria metodologia de aula escolhida pelo educador propicia a superação de uma realidade de educação silenciosa.

Lenna destacou:

Sim, a gente discutia muito, muito, tanto a prática no Ensino Fundamental e Médio, quanto a prática no ENSINO SUPERIOR. Era basicamente do que era feita a disciplina, né, a gente questionava muito, principalmente, os porquês e os como se faziam na prática educativa dentro da sala de aula [...] e sempre pensava em propostas de solução e tal, propostas de superação dos problemas atuais [...] Era meio que desconstruir do que é feita a escola e os porquês e porque a gente tem que construir uma coisa nova e tal. Era basicamente a discussão. A gente discutia muito [...], às vezes, alguma pessoa falava alguma coisa que puxava um outro assunto, e aí, ele ia lá, o Gouvêa mesmo ia nos pendrives dele, lá, colocar um slide que tinha a ver com aquilo, porque ele achava que fazia sentido naquele momento, não era uma coisa engessada. (Lenna Borges, educanda, em entrevista, 2022).

E disse ainda:

[...] eu acho que a ênfase na necessidade de ser sujeito, de falar, que é um direito dos alunos, eu acho que ele dava mais essa ênfase, e que, talvez, tenha contribuído para que, nas outras aulas, os alunos fossem mais participativos e soubessem desse direito, mesmo, sabe? E tivessem mais essa postura. (Lenna Borges, educanda, em entrevista, 2022).

Rafaela destacou acerca da postura dialógica vivida em sala de aula. Na fala da educanda, constamos a postura do docente que não permite que os conteúdos assumam o espaço de limitação para o diálogo, pois, em suas palavras:

A gente tem um tema principal, assim, mas tudo que a gente vai falando [...] quando a gente sai do tema, por exemplo, é muito na conversa, sabe? Então, a gente acaba falando exatamente dessas questões que fazem sentido para a nossa prática, e não tipo assim: a gente tá num texto, e tá falando desse texto. E sai do tema um pouco, e aí, o Gouvêa não é um professor que vai falar: “Gente, beleza, mas vamos voltar para o texto”, sabe? Eu acho que essa liberdade de poder continuar os assuntos, assim, e a conversa e reconhecer essa conversa como uma coisa que é potente, ao invés de só ficar na teoria, do texto, sabe? (Rafaela Oliveira, educanda, em entrevista, 2022).

A partir da fala da educanda, é possível afirmarmos a importância de trabalhar-se com o princípio da horizontalidade na prática educativa, reconhecendo o educando como coautor dos momentos de produção do conhecimento. Isso não significa que o professor deva renunciar à diretividade do processo pedagógico, à autoridade docente ou à realização de sistematizações e de sínteses que auxiliem os sujeitos a superar visões menos críticas e posições fatalistas diante da realidade. Para Paulo Freire (2019a, 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”. Assim sendo, o diálogo permite que o indivíduo compreenda que está na esfera da inconclusão, em busca de continuar com o protagonismo na produção do saber.

O diálogo permite, por conseguinte, que o ser passe a se ver como sujeito, a se compreender como parte essencial para a transformação. Consciente, portanto, de seu papel no mundo, é fundamental a vigilância quanto às suas ações. Nas próximas linhas, discutimos com profundidade a relevância do movimento de reflexão crítica sobre a prática.

5.3 Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática

[...] uma coisa que me incomodava muito, que não fazia sentido para mim, quando eu tava na escola era a questão do currículo e porque eu tenho que aprender o que estou aprendendo, e isso não faz sentido para a minha vida.

Rafaela Oliveira (Educanda, em entrevista, 2022).

Para Paulo Freire (2019a, p. 39): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre fazer”. A prática e a teoria estão, dessa forma, imbricadas, e o movimento crítico exige que ambas estejam em uma constante espiral: pensar, fazer, repensar e fazer novamente, em um permanente movimento de reflexão crítica.

Para Nóvoa (2010), a educação não deve ser composta apenas por teoria e métodos, é preciso considerar as vivências e as experiências, do educador e dos educandos. Quando o educador português aponta que teoria e métodos precisam estar norteados pelas múltiplas realidades, ele afirma que a reflexão precisa ser constante, porque, sabendo que a sociedade muda, o professor crítico não pode cristalizar os conceitos e as teorias explorados em suas aulas. Em um processo de ensino-aprendizagem significativo, é preciso trazer estudos que façam sentido para os sujeitos do processo. Sobre isso, a Professora Margarete Sampaio declarou:

[...] assim como nós, inacabados, inconclusos na condição humana, o conhecimento também é. Então assim, como professora, eu devo reconhecer que aquilo que supostamente eu já sei, é um

dado de realidade hoje, mas a realidade muda. E como a realidade muda, o conhecimento também. Então, longe de acreditar que o conhecimento esteja pronto e acabado, porque o ser humano não está, então isso traz para a minha prática pedagógica uma leitura de que cabe, sim, o tempo inteiro, como humanos, considerar que o conhecimento é uma produção cultural, a produção do ser humano. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

Com esse excerto, podemos perceber a vigilância que a educadora busca ter em sua prática educativa, o reconhecimento de que a mudança é certa e que, por isso, o desenvolvimento da teoria só pode ser feito a partir da prática, porque ambas são indissociáveis.

O educador Antonio Gouvêa também reconhece a carga cultural que existe na dissociação entre teoria e prática, e explicita que uma educação meramente teórica ou prática gera uma realidade desumanizadora:

[...] eu acho que a gente vem de uma tradição de um conhecimento científico ocidental, onde a dicotomia entre o que se diz e o que se faz é muito naturalizada. Então, eu acho que, no movimento oposto a esse, a gente humaniza, não só no sentido de um discurso defendendo valores humanizantes, a gente humaniza, também, nas relações que a gente estabelece com os alunos. Isso não tem nada de pieguismo, mas tem que, por exemplo, saber lidar com opiniões diferentes, saber lidar com alguns focos diferentes, compreender por que as pessoas têm essa visão e compreender e respeitar não significa aceitar, pelo contrário, só respeita quem discorda. Então, é um pouco isso, a gente procura... quer dizer, na minha cabeça, hoje, é impossível dissociar educar de humanizar. (Antonio Gouvêa, educador, em entrevista, 2022).

O educador demonstra compreender a importância de comprometer-se com a reflexão crítica sobre sua prática. Paulo Freire (1981), no livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, diz que o educador comprometido com a libertação do ser se recusa a ignorar a realidade de seus educandos. Ao contrário, é preciso escutar e apoiar os sujeitos para que eles consigam pensar criticamente sobre si e o contexto em que estão inseridos. Além disso, é preciso que o educador demonstre extrema coerência entre o que faz e o que fala, senão o professor se torna mais uma engrenagem a favor da cultura dominante (FREIRE, 1981).

Assim sendo, não é suficiente o educador ter a compreensão de como as estruturas de poder funcionam. É preciso posicionar-se de forma a resistir a essa forte influência hegemônica. Por isso, ao reconhecer a influência da cultura ocidental e a dicotomia estimulada, o Professor Antonio Gouvêa sela o dever de estar em constante reflexão. O seu objetivo é barrar qualquer ensejo autoritário ou de reprodução, visto que a todo tempo as estruturas de poder criam armadilhas para estimular uma postura impositiva, transmissiva e apassivadora por parte do professor.

Para Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2016), os grupos conservadores, que hoje estão em posição de domínio da sociedade, “sequestram” e utilizam em prol dos seus discursos e interesses bandeiras de lutas contra-hegemônicas. Com o apoio da mídia de massa e de pesquisas, por eles financiadas e produzidas, divulgam materiais que, muitas vezes, são

acriticamente aceitos pela população. Assim, atingem seu objetivo de manter o controle da educação, desenvolvendo ações que, inclusive, distanciam teoria e prática (SAUL, A. M.; SAUL, A., 2016).

Rita Monteiro, estudante entrevistada nesta pesquisa, demonstra um olhar consciente sobre política de currículo, que, em vez de servir de apoio ao desenvolvimento do pensamento crítico, serve como limitador:

[...] na teoria, é muito bonito de ver, daí quando você chega na prática, a gente tem um monte de coisa engessada que a gente tem que seguir. Aí, eu volto no currículo, porque, pra mim, o currículo [oficial] é muito isso: é um quadradinho onde colocam essa prática mesmo, principalmente no Ensino Fundamental, a gente fala muito de pensar os conteúdos desde a realidade do aluno e essas coisas... e aí, quando a gente chega na escola, é outra coisa, porque tem que dar aquela matéria e aquela outra matéria, às vezes, não tem nada a ver com a realidade do aluno, né? (Rita Monteiro, educanda, em entrevista, 2022).

A educanda Rita, com a sua experiência de estágio formativo na Educação Infantil, já consegue refletir sobre a sua experiência e os limites que currículos distantes da realidade impõem à prática como educadora:

Então, a gente sabe que a teoria e a prática, elas caminham juntas, a gente precisa da teoria para exercer a prática, porém, às vezes, as instituições se perdem um pouco [...]. Na educação particular, a gente tem que cumprir a programação, independentemente do que o aluno aprendeu ou não, o que é muito triste e o que eu sinto falta na educação, na prática da teoria, é justamente a escuta, porque, às vezes, [...] a educação é tratada como mercadoria mesmo, e o nosso ensino é tratado como um produto e, aí, a gente precisa entregar um livro completo no final do ano. Mas, muitas vezes, a criança ainda não tinha absorvido nem o que a gente começou no meio do ano. (Rita Monteiro, educanda, em entrevista, 2022).

Apesar de a aluna enfatizar o problema no âmbito da educação privada, mesmo na esfera pública, em muitas redes de ensino, a educação está a serviço do mercado (FREITAS, 2019a). O interesse, portanto, não é com a formação humana, uma vez que a educação serve de apassivadora do ser para que esse se encaixe à sociedade já existente.

No estudo intitulado *Pedagogia da autonomia: os limitadores da docência no exercício da autonomia na instituição escolar*, pesquisa correlata desta dissertação, Rosana Farinelli (2010) delimita múltiplos limites que os educadores percebem em sua prática educativa: a dificuldade da formação democrática; o contexto neoliberal – que visa o treinamento e não a formação; o autoritarismo, muitas vezes imposto pela gestão e pela instituição; o contexto dos educandos; a precarização do trabalho docente; a desvalorização salarial; as questões de infraestrutura e material; o descaso formativo dos docentes, dentre outras diversas adversidades. Embora o lócus da pesquisa tenha sido a escola, muitos desses limitadores também são encontrados pelos professores universitários, seja pela cultura hegemônica que está impregnada no imaginário do corpo docente e discente, seja pelos documentos reguladores das

instituições educativas, ou, ainda, pela postura autoritária vista em grande parte das gestões institucionais dos cursos (FARINELLI, 2010).

Considerando os limitadores da prática docente crítica, o Professor Antonio Gouvêa apresentou o que, para ele, são suas maiores dificuldades:

Os limites, eu prefiro falar... claro que você não tem respaldo institucional, muitas vezes, você sempre vai estar na conta corrente, você tem, muitas vezes, resistência, inclusive dos próprios alunos, dos futuros professores, educadores, os educandos, que têm uma expectativa dentro de uma cultura escolar convencional, mas isso, no início, é uma resistência... eu prefiro olhar para os limites, para os meus limites, que são aqueles que estão até onde o meu braço alcança. Então, cada vez mais, eu tento aprofundar os meus limites em relação à capacidade de escutar os alunos, à capacidade de compreender a minha área a serviço da formação do cidadão e não do educando estar a serviço de uma área específica do conhecimento e superar questões tácitas, que a gente incorpora sem querer na nossa própria forma de atuar como educador e buscar, cada vez mais, vamos dizer assim, ser claro e ser bem argumentativo em relação à importância e ao porquê você defende determinadas posições para a educação. Então, assim, eu acho que a organização geral tenta colocar uma série de obstáculos, mas sempre tentou colocar, não vejo... claro a maior ou menor eficiência na forma de você tentar limitar e, cada vez, aceita uma disputa maior de limitar isso, mas, quanto a isso, quer dizer, a gente sempre já espera, ou passa a esperar e tem que se fazer o enfrentamento mesmo, não tem como você não enfrentar as políticas instituídas. Agora, eu me preocupo muito mais naquilo que, assim, explicita as minhas contradições do que os limites externos. (Antonio Gouvêa, educador, em entrevista, 2022).

Já a Professora Margarete Sampaio apresentou um limite que comprova que é impossível para o educador crítico negar a compreensão sobre a realidade de seus educandos:

Desafios? Eu acredito que, assim, pegando esse tempo mais recente, mais ênfase ao uso desigual... não é uso, o acesso desigual à tecnologia, em certa medida, dificultou, dificulta para estudantes que se enquadram em maior escala no perfil dos meus, a Universidade Estadual do Ceará. Não é incomum os alunos escreverem a monografia no celular, um celular que é, para ele, para o irmão e, enfim, o computador que é dividido, não é toda hora que é possível. Todo mundo correndo para pegar bolsas, porque é um complemento de renda da família e aí, isso dificulta, no caso do aluno da noite, a condição para a leitura, o tempo para se dedicar às leituras dos textos, para ter uma participação mais qualificada, eu diria. Não que o que eles já compreendem, a história de vida, é maravilhoso constatar o quanto eu aprendo e os posicionamentos, como são duros! Mas a própria teorização da prática, ela se torna, em algumas situações, mais dificultada, justamente pelas condições objetivas para estudar, que deixam muito a desejar, o que não faz com que esse aluno, sobretudo, da noite, ou essa aluna tenha alguma defasagem em relação ao aluno da manhã, do ponto de vista de convenção, de posicionar-se no mundo, mas, quando você vai para argumentação do que se está estudando, ou fundamentando com teoria, aí eu já vejo, assim, cada vez mais, a partir da pandemia. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

Assim sendo, são múltiplas as esferas dos limites, as quais são encontradas, em muitos casos, na própria configuração da universidade, e outras na posição social que é imposta ao educando.

Compreendemos que, para o professor vislumbrar os obstáculos a serem superados na prática, não como “[...] fronteira[s] entre o ser e o nada, mas como uma fronteira[s] entre o ser e o mais ser” (FREIRE, 2018, p. 59), é preciso desenvolver-se como educador crítico. Para Selma Garrido Pimenta (1997), a identidade do educador constrói-se a partir de um processo mutável, em ir se compreendendo a partir dos seus saberes como aluno, com base em todas as

experiências educacionais que ele teve ainda nessa condição. Passa pelos saberes socialmente acumulados, pela carga histórica do que é ser professor e, evidentemente, pelos saberes sistematizados do seu campo profissional. À vista disso, Pimenta (1997) alerta que, dentre as principais responsabilidades da formação inicial, está o apoio à transformação do olhar do educando sobre a profissão e sobre a sua condição histórica como profissional docente.

Pimenta (1997) destaca, ainda, que o processo é árduo e que é feito a partir da reflexão que, em muitas instituições, não são encorajadas. Isso faz com que muitos dos educandos nunca se questionem acerca de sua prática. O objetivo da formação é, muitas vezes, que o aluno apenas obtenha informação, o que não corresponde à construção de conhecimento (PIMENTA, 1997). Assim sendo, torna-se frágil a relação teórico-prática, quando o aluno se forma apenas com a obtenção da informação, o que acaba por dificultar que esse educador exerça uma prática educativa crítica.

Mesmo o educador Antonio Gouvêa e a educadora Margarete Sampaio, sujeitos desta pesquisa, reconhecem que, para eles, não foi um processo fácil o desenvolvimento de uma prática comprometida com a liberdade e que esta se fez a partir de um longo processo. Segundo a Professora Margarete:

Quando eu descobri, um dia, em sala de aula, que faria todo sentido descer ali do tripé de professora, do pedestal, digamos assim, o que aconteceu? Então, uma das escolas, bem da periferia de Fortaleza, uma coordenadora havia usado um livro, “A Importância do Ato de Ler”, e esse livro passou a fazer muito sentido em muita coisa. E lá pelas tantas, quando eu vi os meninos com grandes dificuldades e eu também em lidar com as dificuldades deles, alguma coisa eu não estou conseguindo passar adiante, eu vou parar e ouvi-los, então. E aí foi quando eu, os ouvindo, perguntei bem diretamente: “Por que vocês, por qualquer coisa, basta chamar a mãe do outro de barragem, vocês entram aos murros, e a aula para e eu não consigo mais nada?”, e eles falaram assim: “Mas é porque ele me chamou de barragem, me chamar de barragem, tudo bem, mas chamar a minha mãe...”, e eu: “Minha gente, o que é barragem?”, eu sabia o que era barragem: “Professora, barragem é uma barragem, mesmo, que tem aqui entre um conjunto e outro, e lá, as meninas vão fazer o que não devem, o ruim vai cheirar cola, é uma barragem que tem uma queda d’água e tal”. Quando eu disse: “Vocês vão me levar na barragem”, aí eles ficaram assim: “A senhora vai na barragem?”. E eu: “Por que não? Vamos agora”. A gente foi pra essa barragem, andando a pé, todo mundo e eles achando aquilo o fim do mundo. Mas esse dia marcou para mim aquilo que o Paulo Freire fala, não basta eu querer que os alunos venham a mim, ao meu nível de conhecimento, eu preciso transitar, ultrapassar e ir até o encontro deles e com eles, vir e fazer essa ampliação do conhecimento, a partir do saber da experiência feita e tal. E aí, desse dia, já peguei o start. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

Podemos notar que a condição de debate que o ambiente de trabalho que a professora estava alocada lhe permitiu o desenvolvimento reflexivo dela, colocando-a em outra perspectiva educativa. Não era mais uma educação desconexa, partiu-se da realidade daqueles que estavam ali presentes, comprovando a importância da formação continuada.

Já o pesquisador Antonio Gouvêa revela que, mesmo tendo o contato com as obras de Paulo Freire, desde a sua Graduação, a verdadeira compreensão não se fez de forma imediata:

Bom, o meu primeiro contato com Paulo Freire foi ainda na minha Graduação. Eu terminei minha Graduação no final dos anos 70, início dos anos 80, foi justamente, o período em que o Paulo Freire estava voltando do exílio. E aí, por uma questão política de compromisso político, comecei a fazer leituras de Freire, entretanto, eu não conseguia levar, efetivamente, Freire para a sala de aula, ficava muito mais no discurso filosófico da visão freiriana, do que numa prática nesse sentido. E aí, durante já no início dos anos 80, eu lia, mas não conseguia efetivamente transformar, vamos dizer assim, a compreensão que eu tinha da Pedagogia freireana em prática. [...]. Durante a gestão do Paulo Freire em São Paulo, eu era professor da rede municipal, eu acabei sendo convidado para participar do Núcleo de Ação Educativa, e aí que eu comecei a ter um contato mais aprofundado com a obra de Freire e, aí, não só assessorava escolas que queriam fazer movimento de reorganização curricular na perspectiva freiriana, como também, como eu continuava dando aula na Educação Básica, mais especificamente, no Ensino Médio, à noite. Então, eu comecei a implementar a proposta de Freire, tentar aos poucos ir implementando a Pedagogia freireana em sala de aula. (Antonio Gouvêa, educador, em entrevista, 2022).

A fala do educador revela o quão importante foi para o desenvolvimento de sua identidade como professor a relação teórico-prática. A universidade o permitiu ter um importante contato teórico com Freire, porém só a experiência da prática freireana permitiu que, de fato, o educador vivenciasse uma educação crítica.

A professora Ana Maria Saul, em seu artigo *A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo* (SAUL, A. M., 2012), expõe o seu olhar sobre a construção de uma escola pública popular e democrática e destaca que, em todo o processo em que esteve presente como parte da equipe que buscava a mudança, na Gestão de Paulo Freire como Secretário da Educação na cidade de São Paulo, pôde vivenciar o verdadeiro sentido de participação. No texto, ela alerta que, ao contrário de muitos grupos gestores que tentam manipular seus colaboradores, centralizando todas as decisões na mão das chefias, a gestão Paulo Freire representou a maior radicalidade no sentido de participação, em suma, buscou o seu sentido político. O significado disso foi a inclusão da equipe nas decisões da Secretaria, implicando uma grande divisão do poder do dirigente (SAUL, A. M., 2012). Para Paulo Freire, ao falarmos sobre participação, coletividade e democracia, é fundamental trazermos tais condições para o fazer, pois de nada adianta discursarmos sobre a democracia se, na prática, as atitudes forem autoritárias. Isso se dá, por conseguinte, desde a relação educando-educador até as relações entre o próprio corpo docente das instituições, e envolve, também, toda a gestão educacional. Sobre isso, a Professora Margarete Sampaio trouxe a sua experiência e a sua compreensão acerca do conceito:

Toda aula, como eu lhe disse, tem uma agenda que é socializada com a turma, desde o começo ao fim, toda aula. E, aí, essa agenda não é montada só por mim, ela é montada com o monitor e a doutoranda [...]. A gente monta isso junto, esse compartilhamento da docência, essa gestão coletiva do tempo pedagógico, isso é exercício do diálogo, isso é posição... é aquilo que o Paulo Freire fala de uma radicalidade democrática. Por que o monitor vai lá só para executar? Eu mando a agenda pronta e ele projeta? Não, ali, cada item foi pensado com ele e com a estagiária docente e eu diria que, com base nos próprios princípios de Paulo Freire, uma das dimensões do diálogo, que é a radicalidade democrática, vale pra pensar a aula, como valeu para pensar o programa. Agora, não significa dizer que eu não tenho um papel importante nesse coletivo, muito importante, pela minha

formação, pela minha trajetória, por ser autora de livro de didática, por discutir didática há tanto tempo, ou pedagogia de Paulo Freire, então tenho um papel de impulsionar, mas o que não significa dizer que a última palavra é a minha [...]. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

Podemos observar que, mais do que teorizar sobre a democracia, a educadora adota o conceito em sua prática, inclusive utilizando docência compartilhada como princípio didático-pedagógico.

Muito se engana o educador que olha o educando com descrença, acreditando que este não consegue perceber a distância entre teoria e prática na atuação docente. A educanda Rita trouxe a sua perspectiva sobre o assunto:

Tem muitos professores que têm a intenção, mas aplicar na prática são 350 passos, né? Mas o que a gente percebe, de fato, assim, inserir dentro do contexto freireano são as aulas da Professora Margarete que se destacam, de fato. A gente não tem aulas enfileirados, as nossas aulas são todas em semicírculos, então tem muitos contextos, assim, que a gente consegue observar a intenção de se ter Freire, mas ter de fato, são outros 350 passos. (Rita Monteiro, educanda, em entrevista, 2022).

Já, quando o professor constrói uma aula congruente com aquilo que ele diz acreditar, o aluno também percebe o que ajuda a estabelecer um vínculo de confiança:

Quando ela dá aquela aula com coerência, a gente percebe que a Professora Margarete tá ali, ensinando a gente, puxa vida, mas ela tá fazendo a prática do que ela acredita. Ela está pregando exatamente o que a gente tá aqui conversando e aí, vem um assunto da realidade, aí ela: “Isso por isso”, dá a explicação. (Íris Pinho, educanda, em entrevista, 2022).

Quando a aluna Rafaela fala da influência que as aulas do Professor Antonio Gouvêa têm na sua prática como estagiária da Educação Infantil, é possível percebermos que o objetivo de transformação proposto por Freire é alcançado:

[...] eu acho que a teoria acaba sendo um bom amuleto, quando a gente tá falando de infância, principalmente de como a gente vê a criança, porque a criança estar sendo vista como um ser humano é uma coisa muito recente. Então, eu acho que isso dá muita força. Acho que uma das minhas principais referências na faculdade, desde que eu o conheci, é o Gouvêa, porque eu acho que ele fala umas coisas que fazem sentido para a prática mais do que qualquer outro professor, assim, sabe? E daí, eu levo muito isso comigo, eu procuro sempre usar de apoio toda a teoria, mas eu acho que eu acabo mais usando as falas que mais me pegaram [durante as aulas dele]. Eu acho que é um pouco sobre ser meio subversiva, assim, são as falas do Gouvêa, sabe, o que a gente faz quando a escola, o engessado da escola atinge a nossa prática, porque aí que tá a questão, eu falo muito de Freire, porque é minha principal referência. [...] sabe, esse pensamento que sempre que a gente se depara com o muro da escola, assim: “Tá bom, mas como que eu faço isso na escola, dentro da escola, onde tem uma gestão em cima de mim, onde tem currículo que eu preciso estar dentro?”. Então, muito disso e muito essas questões, são as falas do Gouvêa que me ajudam a abrir o pensamento, sabe? (Rafaela Oliveira, educanda, em entrevista, 2022).

A educanda consegue objetivar a realidade que ela enfrenta na escola ao lado dos seus educandos e apontar os limites que a ela são impostos na sua prática educativa. No entanto, ela não vê tais limites como obstáculos intransponíveis; pelo contrário, ela parece querer superá-los com o suporte do referencial crítico de educação que ela vem construindo com teoria e prática.

5.4 Ensinar exige criticidade

Se antes era uma coisa que eu estava ali, à deriva, indo para onde o vento me levava, a partir daí, eu percebi que não precisava ser assim, que eu poderia ser mais ativa na minha história.
Lenna Borges (Educanda, em entrevista, 2022).

Para Paulo Freire (2019a), a criticidade é a potencialidade de conseguir refletir criticamente sobre a realidade a qual educando e educador estão inseridos. Desenvolver a criticidade é o que permite que o sujeito seja capaz de transformar e intervir em seu contexto. A criticidade é construída a partir do movimento dialético de superação dela pela curiosidade epistemológica. O objetivo central é a libertação do oprimido que passa para a posição de sujeito histórico da construção da sociedade (FREIRE, 2019a).

A fala da Professora Margarete Sampaio esclarece a forma com que desenvolve a criticidade em sua prática educativa:

A discussão da política numa universidade pública é facilitada pelo nível social que predomina. Na minha universidade, são 67,7% dos alunos que têm renda familiar de até dois salários-mínimos. Então, basta gerar uma pergunta, às vezes, nem uma pergunta... Educação é um ato político, diz Paulo Freire, a simples pergunta que vem, eles vivem, eles trazem a realidade; então, a realidade pulsa muito forte nas aulas. E eu vivo instigando que eles tragam as suas realidades, não tem como sair a questão política que é implícita ao mundo, à vida, é inerente. Então, essa discussão vem, a gente discute ampla e fartamente. E aí, eu busco sempre no Paulo Freire, um link com o conteúdo que ele traz, as confirmações a partir do fundamento e na didática. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

Quando a professora diz que “uma simples pergunta” gera a oportunidade dos seus educandos trazerem as suas realidades, trata-se da curiosidade ingênua, aquelas questões que rondam o pensamento daquele que vive determinada situação, mas que a sociedade constantemente desincentiva o aprofundamento. O educador que se nega a fazer parte de uma prática educativa que compactua com a acomodação solicita que os seus alunos façam a leitura do seu mundo e aposta na superação da leitura mais inicial, menos crítica, valendo-se de diferentes aportes de informação e linguagens (FREIRE, 2018).

A educadora também destaca que a criticidade não é alcançada de forma imposta, pois essa condição se alcança processual e historicamente. Freire (2019a, p. 33) salienta: “A criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. Congruente ao pensamento freireano, a Professora Margarete Sampaio afirmou:

Mas eu gostaria que ele [o educando] fosse mais humanizado, como é que eu quero isso? É dizendo? Eu acho que não. Somente dizer não basta, né? Então assim, que atitudes, que postura diante deles, eles podem reconhecer que um professor deva ser humano, deva estabelecer uma relação de igualdade, de aproximação com o educando; então, para mim, não há aula, não há docência sem o encontro, encontro de seres humanos. E aí, quando eu encontro esses seres humanos, eu preciso ter

clareza da história, da vida, da realidade, dos temas pulsantes do momento que a gente está vivendo. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

Ao contrário do que se prega em um modelo de educação autoritária, o educador deve estabelecer uma relação horizontalizada com o educando, sendo essa prática central para o desenvolvimento da criticidade. Freire (2019a, p. 32) enuncia: “Não há pra mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação”. Com isso, o autor esclarece a importância da escuta, de saber que a educação só tem sentido quando congruente à realidade do educando, não com a intencionalidade de se acomodar nessa etapa, mas, sim, de ir além dela.

A educanda Rafaela demonstra, em seu discurso, compreender a intencionalidade da aula do educador Antonio Gouvêa, explicando, inclusive, a forma como ela é desenvolvida:

Eu acho que o objetivo do Gouvêa é exatamente chegar perto da realidade de seja quem for o aluno dele, para construir esse conhecimento, porque é o conhecimento que a gente tem, a gente aluno e essa nossa realidade, o Gouvêa usa como ponte para chegar até o conhecimento científico, sabe? Então, eu acho que é isso, assim, eu acho que é fazer essa ponte da nossa realidade para o conhecimento científico, sempre com uma visão crítica, assim, de transformação, mesmo, de dar para a gente essa visão de micro e de macro, de onde a gente tá, dentro de todo esse tema; e isso leva à transformação, inevitavelmente, uma vez que a gente percebe a nossa posição [em nosso contexto]. (Rafaela Oliveira, educanda, em entrevista, 2022).

Podemos notar que a aluna percebe o “o olhar crítico” como uma categoria que tem como objetivo a transformação. Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2016) dizem sobre a educação crítica:

Nos modelos construídos no bojo de uma racionalidade crítica, de forma geral, a práxis assume um papel fulcral no desvelamento da realidade. Trabalha-se em uma perspectiva problematizadora, na qual o professor constrói conhecimentos com os alunos, a partir de suas necessidades, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção da justiça social. (SAUL, A. M.; SAUL, A., 2016, p. 21).

Tendo em vista a fala da aluna e a forma que a educação crítica é descrita pelos pesquisadores, é possível afirmarmos, portanto, que a educanda percebe, com clareza, que Antonio Gouvêa assume a criticidade como uma exigência de sua prática educativa, mais do que isso, que o educador visa, com isso, a transformação de uma realidade opressora. A sua percepção, por si só, parece indicar o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o processo educativo do qual ela é parte.

Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2016) esclarecem, também, que, além do modelo construído no bojo de uma racionalidade crítica, são outros dois os modelos de formação inicial ou continuada, sendo esses o modelo ligado à racionalidade técnica e o modelo centrado na racionalidade prática (SAUL, A. M.; SAUL, A., 2016).

Como já mencionamos anteriormente, o modelo técnico tem como fim o treinamento de habilidades e tem por base a crença na transmissão de conteúdos científicos que são tidos como suficientes. Aqui o professor é visto como um técnico. Já a racionalidade prática incentiva a reflexão a partir dos problemas práticos, porém não necessariamente selecionados a partir de necessidades concretas dos educandos e com a intenção de equacionar questões político-pedagógicas a partir de uma lógica pragmática (SAUL, A. M.; SAUL, A., 2016).

Os pesquisadores alertam que, na atualidade, os modelos técnicos estão em posição hegemônica, e que isso se dá ao fato de as decisões relacionadas à educação serem constantemente pressionadas a caminhar em conjunto ao crescimento econômico (SAUL, A. M.; SAUL, A., 2016).

A educadora Margarete Sampaio também reconhece as outras faces da educação e mostra o quão relevante se faz a discussão sobre elas:

Tem um trecho que eu uso em toda disciplina, é uma poeminha de um sobrevivente de um campo de concentração, que entre outras coisas, diz: “Desconfio da educação”, então a educação nunca poderia produzir monstros prontos, psicopatas hábeis, não! Desmatadores, genocidas, não! Então, eu penso que a educação e o meu papel como professora é produzir seres humanos mais humanos. E só assim a gente humaniza mais a sociedade. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

O debate sobre as direções que a educação deve tomar se faz fundamental para que se entenda que as escolhas educativas estão relacionadas à intencionalidade de cada educador. No fim de sua fala, Margarete Sampaio declara que seu pensamento está em convergência com o pensamento freireano. No artigo escrito por Alexandre Saul e Valter Giovedi, os autores declaram:

Para Freire, a educação deve servir para promover a humanização em contraposição à educação que visa à domesticação e coisificação dos sujeitos. Deve promover a solidariedade e não a competição. Deve promover o compromisso com a vida coletiva e não o individualismo. Deve promover a reflexão crítica e não os simplismos. Deve promover a autonomia e não a alienação. Diante disso, propõe-se que a formação de educadores seja pautada por uma ética do desenvolvimento vida humana nas suas diversas potencialidades, promotora da dignidade e fomentadora da autonomia responsável dos sujeitos em relação a si e à coletividade. (SAUL; GIOVEDI, 2016, p. 214).

Compreendemos, dessarte, que o professor tem o livre-arbítrio de escolher o caminho que quer seguir, ele pode decidir estar a favor ou contra a cultura hegemônica. No entanto, para que essa escolha seja consciente, é preciso ter clareza sobre todas as perspectivas. É importante destacarmos também que a neutralidade não existe, por isso, mesmo que o professor acredite que esteja apenas reproduzindo o que foi vivido por ele ao longo de sua existência, sem grandes impactos na sociedade, ele está sim “nadando a favor da corrente”.

Para o educador Antonio Gouvêa, uma educação que tenha como fim a libertação dos sujeitos é a única que tem razão de existir:

[É imprescindível assumirmos] posicionamentos filosóficos humanizadores. Quer dizer, ter como grande eixo da formação a ética como práxis intrínseca à prática educativa. Ou seja, se a educação não estiver a serviço do desenvolvimento ético, crítico, dos educandos, ela simplesmente...no atual contexto social em que vivemos, ela se faz desnecessária, porque a coisificação está na mídia, está na vida profissional que as pessoas exercem. Então, se você não for para um enfrentamento, um momento de reflexão, de distanciamento crítico sobre essa sociedade, e educar para desenvolver essa capacidade de analisar criticamente e transformar a realidade, a educação, a escola, enfim, se faz desnecessária. Como eu acho que a escola, hoje, é o único espaço que as pessoas têm para desenvolver...que a maioria das pessoas tem para desenvolver a capacidade crítica, eu acho a escola fundamental na vida das pessoas. (Antonio Gouvêa, educador, em entrevista, 2022).

O educador explicita a leitura de que a sociedade por si só, utilizando dos mais diversos instrumentos, dos quais tem o controle, coisifica o ser, e se a educação não é utilizada como resistência, ela se torna apenas mais uma dessas engrenagens, fazendo-se desnecessária. Assim sendo, a educação só ganha função quando tira o ser da posição de objeto e o transforma em sujeito histórico.

Tendo tal fala em vista, fica claro que, para Antonio Gouvêa, o compromisso com a libertação deve ser radical e que a reflexão crítica deve ser feita a cada ação, o que leva o educador a entender que, mesmo o que parece irrelevante, esconde um viés opressor:

Bom, eu acho que a palavra professor já tem uma carga, digamos assim, de uma certa transitividade, ou intransitividade em função de toda nossa cultura egocêntrica, quer dizer, eu fui formado na universidade, lá na USP, em São Paulo, na minha Graduação, para ser professor. E aos poucos, em contato com os meus limites, com as minhas próprias contradições, a minha prática e buscando respostas, revisitando, principalmente as obras de Freire, eu fui percebendo o limite dessa minha formação e fui buscando uma perspectiva da superação dela, [que] não dissocia conhecimento de valores e de intencionalidade política. Então, é nesse sentido que eu venho militando, atuando e me formando ao longo de toda minha prática docente. (Antonio Gouvêa, educador, em entrevista, 2022).

Paulo Freire (2019a, p. 101) diz: “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. [...]. É importante que os alunos percebam o esforço que faz o professor ou a professora procurando sua coerência”. Nessa perspectiva, sobre a necessidade de manter-se coerente ao seu discurso, a Professora Margarete Sampaio apontou:

Eu acho que essa é uma forma, é tentando ser coerente com a lógica que eu diria que é de não exercer um papel de opressora diante dos alunos, mas sim para alçar com eles uma relação de horizontalidade, o que não significa dizer que não há rigor. Até porque se eu sei que há um conteúdo e ele é necessário, como eu lhe disse, não tem como entrar e sair e eu não vou falar de Base Nacional Comum Curricular, por que eu discordo? Às vezes, saem daqui e vão prestar uma seleção nas escolas e aí? Qual é o meu compromisso diante da situação? (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

A Professora Margarete declara que ser coerente tem a ver com a horizontalidade nas relações. Nesse sentido, o educador não se faz maior ou melhor apenas pelo seu conhecimento; afinal, entendemos que, mesmo em sua posição de educador, o inacabamento é parte da essência humana, o que não significa o desrespeito ao conhecimento, a posição de autoridade e o importante compromisso com o desenvolvimento da educação (FREIRE, 2019a).

A educadora também apresenta, em sua fala anterior, uma crítica à BNCC, a qual se posiciona contra. Isso se dá ao fato de a realidade curricular imposta nessa política de currículo caminhar na contramão da coerência defendida por Freire e pela professora. A BNC-Formação, currículo que passa a nortear a formação de educadores, em primeira instância, já atribui todo o insucesso do desenvolvimento estudantil à prática docente, mostrando uma visão reducionista que se nega a fazer uma crítica complexa que inclui todos os fatores intraescolares. Isso demonstra uma responsabilização pelo viés da ação isolada do professor, desconsiderando a importância da valorização salarial, a importância de políticas sistêmicas de formação, de suporte pedagógico, organizacional e infraestrutural (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020). Assim sendo, torna-se possível constatar uma importante contradição, ao passo que o documento diz que tem por objetivo melhorar a formação inicial de educadores. Demonstra, desse modo, quando não se aprofunda criticamente nos problemas reais que acercam os contextos educativos, o descompromisso com a qualidade social da educação.

Essa constatação torna perceptível, portanto, a real função da BNC-Formação e da BNCC, que é fortalecer e ampliar as estruturas econômicas, “treinando” pessoas para se tornarem futuras peças do sistema mercadológico. Sobre a BNCC e a BNC-Formação, Antonio Gouvêa tece a sua posição:

Então, eu tive, durante toda a minha formação, contato com várias políticas públicas, e vamos dizer assim, mais especificamente, dentro dessas políticas curriculares, que estão diretamente articuladas à política de formação. O que a gente percebe é que salvo as iniciativas de administrações populares, que eu tive o prazer de acompanhar durante um bom tempo da minha atuação profissional, você vai tendo a partir lá dos anos 70, 80, e isso vai se intensificando mais nos anos 90 e até os dias de hoje, uma tentativa de atuar no sentido inverso daquele que eu falei do professor educador, [de] uma formação cada vez mais tecnicista, atendendo e atrelada aos interesses da iniciativa privada, do mercado de trabalho, e por aí vai. Então, nesse sentido, você vai ter formação por atualização, formação em serviço e voltada ao tecnicismo, uma formação continuada, totalmente apartada da realidade escolar e por aí vai. Então, a gente vem percebendo que, como uma política pública, e aí eu tenho um ótimo referencial, que foi a política de formação realizada durante a gestão da Erundina e de Paulo Freire frente à Secretaria de Educação de São Paulo, ela não é uma formação no seu sentido amplo, no seu sentido do papel do educador numa sociedade que busca uma transformação, uma organização. Mas ela é uma educação cada vez mais como se fosse um prolongamento das empresas, dos interesses mercadológicos. Então, isso aconteceu no período dos PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais], isso acontece agora com a BNCC cada vez mais, você enfatiza o tecnicismo em detrimento da visão mais crítica e mais humanizadora. (Antonio Gouvêa, educador, em entrevista, 2022).

Dessa maneira, podemos dizer que o educador crítico tem consciência da verdadeira intencionalidade desses documentos, que não se trata de estratégias pontuais, mas, sim, são planos bem orquestrados que duram décadas. Sobre a necessidade de conhecer os documentos de política curricular e suas intenções, a Professora Margarete Sampaio ensina:

Na Graduação, eu trago os elementos, então BNCC, vamos trazer experiências pautadas na BNCC, mas vamos conhecer o texto, vamos fazer a crítica, [...]. Eu tenho como trazer autores que façam a crítica. E o Paulo Freire faz essa crítica o tempo inteiro; então, quando eu estou na sala de aula, na didática, eu não tenho como não falar o que estão lá nas diretrizes, mas eu vou aproveitar o lugar que a própria legislação diz que a escola deve elaborar coletivamente uma proposta político-pedagógica pra deitar e rolar nisso. É aí que a formação, a prática voltada para uma outra [educação]... outros mundos possíveis, é mais possível, né?. (Margarete Sampaio, educadora, em entrevista, 2022).

A aluna Rafaela Oliveira mostrou a sua percepção de como é possível destrinchar a BNCC e a BNC-Formação e a importância de ter essa compreensão na sua formação:

Por exemplo, na Escola e no Currículo, a gente fala sobre esses currículos, tipo BNCC, esses documentos, essas políticas. Mas aí que entra assim, a ideia do Gouvêa, porque a gente fala, mas a gente não fala: “A gente vai falar sobre a BNCC agora”, a gente fala de uma prática, que, quando a BNCC entra, ela entra para dar uma barrada. Então, quando a gente toca nesse assunto, acaba sendo para tentar ultrapassar, mesmo, essas questões, sabe, de política. Quando a gente fala de currículo, a gente tá falando muito de como construir um currículo, é mais do que falar dessas políticas, é sobre a construção de um currículo, mesmo quando a gente chega lá na escola, e eu tenho aquela turma, aqueles indivíduos, aí como que eu vou construir aquele currículo? Não exatamente em cima dessas políticas. Portanto, é sobre ver as limitações dessas políticas, mesmo até onde a gente consegue seguir, até onde elas são só caixinhas pra gente colocar os alunos. (Rafaela Oliveira, educanda, em entrevista, 2022).

A partir da fala de Rafaela, podemos inferir que a educanda está construindo sua capacidade crítica, posicionando-se sobre as questões que estão colocadas na sociedade.

A educanda Lena revelou compreender a importância de fazer a discussão sobre documentos específicos, mas acredita que a educação deve, sobretudo, apoiar na construção da autonomia, que permite que o indivíduo desenvolva por si só a sua própria crítica:

É importante, assim, conhecer o que existe de política, quais são os documentos, o que se fala em cada um, é importante, eu acho super importante. Mas eu acho que a forma como ele fazia essa discussão é mais importante ainda, porque ela dá as bases de uma perspectiva educativa, que te ajuda a interpretar e a entender e saber como usar todos esses outros instrumentos, essas outras legislações, esses outros documentos, que a gente tem à disposição naquele momento. Porque tudo que a gente lê, a gente vai ler de uma perspectiva, e a gente vai saber ver de onde que veio cada proposta ali, qual é a intenção, o que é destoante da perspectiva libertadora. Então, eu acho que é mais interessante, porque meio que serve para tudo, assim, não é simplesmente você conhecer o que está escrito, porque o documento vai estar lá. Claro que a gente precisa conhecer o que tem, onde buscar e tal, mas o documento, a gente pode ter acesso a qualquer momento... a minha aula de Política da Educação foi muito descritiva, assim, que meio que você... se você tem a condição de interpretar aquilo de uma forma mais aprofundada, eu acho bem mais interessante tratar dessa perspectiva em sala de aula, assim, ter mais tempo pra isso, entendeu? (Lena Borges, educanda, em entrevista, 2022).

Quando Lenna traz em sua fala que a forma que Antonio Gouvêa propõe a discussão em sua prática educativa é mais importante do que meramente ler um documento, ela mostra a compreensão de que “Ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2019a, p. 47), pois o professor crítico cria possibilidade de apropriação reflexiva por parte do educando.

Sobre isso, Freire (2019a, p. 47) complementa: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquieto”. Dessa maneira, para que a educação seja um processo de construção e não de reprodução, é preciso que o educar instigue o aluno; não se deve vir com as respostas prontas para que ele só precise memorizar. Segundo Lenna, era esse o sentimento que lhe vinha nas aulas de Antonio Gouvêa:

Parecia que você saía assim, chacoalhada, mesmo, precisando repensar. Eu acho que por causa da questão de usar a problematização como uma parte da perspectiva, mesmo, uma coisa que não é opcional, assim, que é uma questão importante, necessária para o processo educativo. Eu acho que é exatamente aí que tem a viradinha de chave para ser uma coisa mais impactante e fazer você ter a intenção de buscar respostas, e se abrir para o que a pessoa tem para falar e tal. (Lenna Borges, educanda, em entrevista, 2022).

Podemos observar que Lenna fala sobre “buscar respostas”; a aluna sai, portanto, da posição de coadjuvante no processo e torna-se protagonista, ela passa a responsabilizar-se pela construção do seu conhecimento.

Para Nóvoa e Amante (2015), mais do que nunca, a educação, hoje, precisa propor a autonomia do educando, considerando que cada dia que passa o acesso à informação é mais amplo, seja ela *fake* ou não. Assim, faz cada vez menos sentido o trabalho do professor se reduzir a fazer com que os alunos escutem ou leiam mecanicamente determinado conteúdo. Nóvoa e Amante (2015) diz que a universidade deve

[...] se transformar num grande espaço de estudo, de reflexão e de trabalho conjunto entre alunos e entre alunos e professores. Os estudantes vão poder desenvolver os seus estudos de forma muito mais autónoma, ainda que em contextos de aprendizagem partilhados, dentro e fora das universidades. (NÓVOA; AMANTE 2015, p. 29).

A reflexão crítica é o despertar, é a capacidade de que o educando consiga analisar as situações profundamente em todas as situações cotidianas. Questionar torna-se uma necessidade. Sobre isso, a educanda Lenna afirmou que, depois do contato que teve com as aulas que a levaram a uma perspectiva crítica, ela concluiu:

[...] foi quando eu percebi que um monte de coisa que eu, na época, eram limitantes, para mim, porque um monte de coisa que é ideológica, que a gente absorve, e aí, acredita que não tem como fazer, ou não tem como... porque a gente tem problema, a gente não é inteligente, a gente não é... um monte de coisas, as coisas foram... e aí, o próprio prazer de conhecer, mesmo, de se deparar com uma coisa nova, foi me dando poder de decidir que eu posso ir atrás de coisa nova, de conhecer e tal... acho que é mais ou menos isso. (Lenna Borges, educanda, em entrevista, 2022).

É interessante perceber que a educanda reconhece que, antes, levava a vida em uma perspectiva fatalista e que, mesmo não compactuando com diferentes situações e realidades, ela as via como o único modo de ser. Lenna passou a entender que as coisas não são, mas estão sendo.

A proposta de uma educação crítica tem como objetivo a transformação da realidade. É preciso reconhecermos, assim, que vivemos em uma sociedade adoentada, que busca o fortalecimento de uma desigualdade social em favor de poucos. Uma sociedade que oprime e que ignora a precária condição de vida da maioria (FREIRE, 2019a). Entretanto, apesar de numerosos fatores que limitam que a educação seja realizada em prol de uma sociedade mais humana, um professor disposto a educar criticamente já contribui socialmente de forma intensa, fato que podemos notar na fala de Rafaela:

Eu acho que é estar ali e ajudar, contribuir para a escola fazer essa tal da função social, dela [...], a escola tá aí pra formar integralmente o indivíduo, né, e aí, você consegue formar integralmente um indivíduo de um milhão de formas, né? O professor que é autoritário, ele também tem uma metodologia, essa é a metodologia dele. E aí, eu acho que ser professor, na minha visão, é estar aí para fazer a escola um lugar de transformação e não um lugar de reprodução de todas essas hierarquias que a gente vive na sociedade, enfim, de gênero, de classe e tudo isso. Daí, eu acho que ser professor é estar ali, atento, para fazer a escola parar de ser essa instituição que é reprodutora, sabe, e mudar alguma coisa mesmo. (Rafaela Oliveira, educanda, em entrevista, 2022).

O olhar crítico desenvolvido pela educanda a faz perceber que também é um compromisso seu, como futura professora, buscar meios de intervir na realidade autoritária, o que fará com que também transforme a realidade de inúmeros outros alunos.

5.5 Síntese da análise

A análise desenvolvida revela que são múltiplos os desafios com que o educador e a educadora disposto/a trabalhar em uma perspectiva freireana vai se deparar ao longo de sua trajetória profissional. Diante das evidências analisadas, podemos perceber que os limites perpassam as questões institucionais, já que os educadores e as educadoras revelam que, por vezes, não contam com o apoio da instituição e nem de seus pares para avançar em uma perspectiva humanizadora. Os documentos norteadores da educação, sendo a BNC-Formação e a BNCC, mencionados inúmeras vezes, também restringem a autonomia docente, já que se trata de políticas curriculares padronizadoras, que propõem recortes de conteúdo descontextualizados.

A cultura hegemônica limita, também, a prática educativa crítico-emancipatória de diversas maneiras. O reflexo dessa cultura nos educandos/nas educandas tem relação com as expectativas que eles trazem consigo em relação à educação. Tendo vivido em realidades

escolares bancárias, por muito tempo, os alunos esperam ser objeto e não sujeitos do estudo. As desigualdades sociais vividas pelos educandos/pelas educandas também demonstram ser um grande desafio para os docentes, que precisam assumir que a qualidade formativa tem direta relação com as condições de vida de seus alunos.

Para além das questões contextuais, os educadores e as educadoras, parte de uma sociedade autoritária, advindos/as de formações transmissivas e marcadas por relações de poder, revelam que um importante limite pode ser o de suas próprias vivências que os/as levam a reproduzir perspectivas opressoras. Assim sendo, é importante que os educadores e as educadoras comprometidos/as com uma educação humanizadora conheçam os limites de suas atuações e suas razões de ser, porque, só assim, se torna possível a eles/as buscarem meios e caminhos para superá-los. No entanto, conhecer os limites revela-se apenas a primeira etapa de um fazer crítico. O compromisso com o estudo aprofundado da teoria e uma prática coerente com ele mostram a mesma relevância.

As falas dos sujeitos entrevistados reforçam que as categorias selecionadas para análise – rigorosidade, diálogo, reflexão crítica sobre a prática e criticidade – estão imbricadas uma à outra, de forma que pode ser até complexo fragmentá-las, mesmo com o objetivo de facilitar a exposição e a interpretação dos dados. Isso mostra que uma educação freireana depende de uma série de categorias que não caminham sozinhas e vão além das mencionadas nesta dissertação.

Na escuta do educador e da educadora, percebemos que há uma tentativa, por parte deles, de uma resistência radical. Isto é, eles não só se indignam com a maneira que a sociedade se constitui, hoje, mas usam disso como combustível para se manterem firmes em suas lutas pela transformação. Eles percebem e vivenciam a função social do educador em seu cerne. Mesmo que o educador crítico não tenha a possibilidade de discutir, no tempo que lhe é disponível para a aula, os assuntos necessários para uma compreensão mais profunda de um objeto, ele procura fazer desabrochar nos educandos/nas educandas a necessidade de transformar suas curiosidades ingênuas em críticas, que é um passo decisivo para a emancipação dos sujeitos.

Ao ouvir as educandas, notamos que, apesar das inúmeras adversidades de cunho estrutural que os educadores precisam transpor para desenvolver uma educação libertadora, é possível ultrapassar as barreiras, mas, para isso, é preciso encontrar, como diria Freire, o “inédito-viável”. Não obstante, foi possível percebermos nas vozes das educandas inquietação e indignação com a realidade injusta e o contexto social atual. Observamos, também, uma importante mudança de postura por parte delas, mesmo em disciplinas que são ministradas de

forma tradicionalista ou autoritária, pois passam a se enxergar como protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem.

Nas falas das educandas, ouvimos, repetidamente, a palavra “transformação”, o que pode indicar que elas não vão mais aceitar, passivamente, o que lhes é imposto; e que os educadores estão conseguindo se aproximar, com isso, do objetivo central da educação crítico-emancipatória, ou seja, do compromisso para/com um mundo melhor e mais humanizado.

Dito isso, a seguir, no último capítulo desta dissertação, temos o objetivo de trazer um apanhado do que foi desenvolvido ao longo deste estudo, com destaque para as respostas que foram alcançadas, além das descobertas e dos obstáculos vivenciados pela pesquisadora no processo. Além disso, pretendemos apresentar as contribuições que este estudo traz para o campo da formação docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “MUDAR É DIFÍCIL, MAS POSSÍVEL”

*Eu sonho mais alto que drones. Combustível do meu tipo? A fome.
Pra arregaçar como um ciclone (entendeu)? Pra que amanhã não
seja um ontem com um novo nome.
AmarElo, de DJ Juh, Emicida e Felipe Vassão (2019).*

A escolha de uma epígrafe que traz à tona a voz de três pessoas¹⁸ pertencentes a grupos que são assistidos de forma insuficiente, ou não são assistidos de forma alguma, pelo poder público, reforça o compromisso que está ainda mais vigoroso em mim ao terminar esta dissertação. A educação crítico-emancipatória não pode ser apenas uma retórica, é preciso experienciá-la na prática. Abrir espaços para a voz daqueles que raramente ou nunca são escutados é, dessa maneira, uma premissa básica, porque serão eles que indicarão os caminhos e as esferas que precisam ser transformadas.

Ao longo deste estudo, foi possível analisarmos que são diversas as estratégias de silenciamento usadas para que a sociedade permaneça tal como está, uma realidade opressora, desigual e domesticadora. A busca tem sido, portanto, para que o amanhã seja um ontem com novo nome e não são poucas as estratégias e os instrumentos utilizados para que se fortaleça uma sociedade de cunho mercadológico. Infelizmente, a educação é uma esfera utilizada, forte e amplamente, nesse viés, e diversas políticas e diretrizes são estruturadas, ao longo da história, não para melhorar as condições humanas de vida, mas para fortalecer ainda mais as bases economicistas e o bem-estar de poucos que estão em posição de domínio. Não à toa, uma minoria privilegiada determina, de forma manipuladora, as necessidades de uma maioria desassistida.

Dar a ver a realidade de modo fatalista é uma das mais importantes ferramentas utilizadas pelas elites para estabilizar as estruturas sociais. Isso quer dizer que os indivíduos podem até perceber as injustiças, as desigualdades, a opressão e a desumanização sofridas ao longo de suas existências; no entanto, não conseguem enxergar formas de superar tal situação e passam a aceitar que a vida “é da forma que ela é”.

A educação crítico-emancipatória apresenta-se como um caminho para resistir a tal fatalismo imposto. Ao educador crítico, são colocados diversos limites que tentam barrar o “fazer diferente” em sua prática: adversidades de cunho institucional; documentos norteadores impositivos; postura do educando que, muitas vezes, espera por uma educação de caráter conteudista e reprodutivo; desigualdades na esfera social e econômica; e até as próprias

¹⁸ AmarElo, música cantada por Emicida, Majur e Pablllo Vittar.

experiências dos docentes que instigam uma prática opressora. Contudo, ao conversarmos com o educador e a educadora que desenvolvem seus trabalhos em uma prática libertadora, percebemos que o pensamento de Paulo Freire em Licenciaturas em Pedagogia é, sim, um sonho possível.

Percebemos que o educador e a educadora entrevistados se negam a ter uma visão fatalista da sociedade em que estão e que, por se enxergarem como sujeitos no mundo, sabem que as suas ações podem, sim, impactar uma diferença positiva. No discurso de ambos, observamos que, em algum momento de sua trajetória, Paulo Freire lhes foi apresentado e que, a partir da leitura aprofundada, juntamente com a discussão com seus pares sobre princípios teórico-metodológicos e condições objetivas favoráveis ao desenvolvimento da prática educativa, a perspectiva freireana foi sendo aprofundada de forma progressiva e crítica em suas práxis. Ambos veem a sua formação como permanente e, por isso, afirmam que estão em constante mudança. Identificamos, desse modo, que, no processo crítico-emancipatório de educação, a humildade se faz presente, e se apresenta como uma categoria indispensável.

Da mesma forma que o diálogo sobre Freire fez a total diferença na prática do educador e da educadora sujeitos desta pesquisa, ao longo de seus percursos de vida, posso dizer que o processo de entrevistas com o educador, com a educadora e com as educandas teve, para mim, um caráter formativo e transformador. Certamente que todo o estudo prévio às entrevistas teve grande impacto, porém somou-se a isso a troca de conhecimento com os sujeitos da pesquisa, que me permitiu ver que é possível, de fato, concretizar em grande medida o que está descrito na teoria. A entrevista com as educandas comprovou que uma prática freireana traz reflexos reais para os discentes, tais como: o desenvolvimento da tomada de consciência; a potencialização da leitura da realidade; e o fortalecimento do compromisso com a transformação. Assim, permito-me a sentir a esperança de que Freire tanto falou em sua vida: realmente, “[...] mudar é difícil, mas possível” (FREIRE, 2019a, p. 41).

Ao longo do processo de pesquisa, os desafios foram múltiplos para mim: inserir-me em um contexto muito diverso daquele da Graduação, ao qual estava acostumada; ter tido que me apropriar rapidamente de uma ampla bibliografia, repleta de autores exigentes e novos conceitos; ter tido mudança de orientação; e o limite de 30 meses (contando com uma prorrogação) para a finalização do Mestrado, um tempo que considero pouco, sobretudo durante uma pandemia global que produziu tanto adoecimento e incontáveis vítimas. Disso fica a lição de que, ainda que tentemos nos afastarmos da lógica da educação tradicional, é preciso termos clareza de que algumas contradições são inerentes ao modo de produção e de vida capitalista, e que somente confrontando os medos, travando muitas lutas coletivas e apostando na

formação, ao lado da realização de mudanças estruturais, constantes e duradouras, poderemos nos aproximar historicamente de perspectivas mais solidárias e humanizadoras de educação e de sociedade.

Outra barreira que se fez presente foi quanto aos dados do Enade, os quais revelam o perfil socioeconômico dos educandos das Licenciaturas. Apesar de estarem disponíveis a todos, as informações não são de fácil acesso e se encontram desatualizadas, sendo os dados mais recentes de 2017. São cinco anos que se passaram desde a última atualização, um tempo com consideráveis mudanças no contexto social, de transições políticas drásticas, no Brasil e no mundo, que tiveram grande impacto na realidade. A utilização de estudos que não contemplem os dados mais recentes pode acabar por interferir nas percepções produzidas na investigação, o que nos leva à pergunta: Qual a intencionalidade por trás do desinteresse do poder público em manter dados desatualizados sobre os cursos de Ensino Superior no Brasil, de forma especial, em relação ao curso de Pedagogia?

Ainda, foi possível notar que os discentes entrevistados ainda não têm uma compreensão mais profunda acerca dos documentos que norteiam as políticas de formação docente, muitas vezes desconhecendo alguns textos específicos ou conhecendo apenas superficialmente. Com isso, tornou-se difícil analisar as reais posições acerca de uma esfera política tão importante às licenciaturas.

Apesar de todos os limites impostos, concluo ser possível a realização de uma prática educativa freireana, mesmo em contextos e conjunturas desfavoráveis, admitindo a realização do “possível melhor” e não somente do “melhor possível”. Ao escutar as educandas que desenvolveram parte de sua educação com educadores freireanos, posso dizer que eles passaram a fazer uma leitura mais crítica acerca do mundo. Em muitas falas, pude perceber que os próprios alunos identificam que, após o contato que tiveram com Margarete Sampaio e Antonio Gouvêa, passaram a se posicionar mais e melhor, não só nas aulas desses professores, como também em outras disciplinas na universidade e na vida cotidiana, o que muitos antes diziam sentir “medo” e “insegurança” de fazer.

Outro fato que precisa ser destacado é a afetuosidade, fortemente presente nas falas registradas das educandas, do educador e da educadora. Percebi um verdadeiro querer bem e um sentimento de gratidão mútuo. Como diz Freire (2019a), a mudança não ocorre de forma automática, visto que é preciso reconhecer que, o educando/a educanda, em geral, chega à universidade com histórias de vida muito marcadas por situações de opressão e pelos valores neoliberais hegemônicos em nossa cultura. Por isso, o educador crítico precisa insistir, criar

vínculos, saber escutar e dialogar, sabendo que a transformação não acontece de forma repentina, mas que ela é possível.

Ressalto que o principal ganho que uma prática freireana ajuda a desenvolver é a percepção do protagonismo. Os educandos e as educandas passam a ver-se como sujeitos históricos, no mundo e com o mundo, e, nessa condição, comprometerem-se com a mudança da realidade torna-se uma necessidade e não uma obrigação, o que indica que esses indivíduos podem se tornar educadores envolvidos na busca da transformação.

É preciso destacar que, ao longo deste estudo, foi possível reforçar que a educação não é uma ação individual, pois, no seio de seu desenvolvimento, está a coletividade. Recentemente, a elaboração do documento redigido pela Anfope e pelo Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdade, Centros e Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir) e assinado pelas mais diferentes entidades que batalham por uma educação de qualidade, denuncia as mazelas da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e reforça o compromisso da luta por uma “[...] educação pública, laica, estatal, gratuita, democrática, inclusiva e popular, referenciada na especificidade dos sujeitos do campo e da cidade, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” (ANFOPE; FORUMDIR, 2022, p. 3).

Com base no que vivenciei, tenho a esperança de que esta pesquisa contribua para a transformação da sociedade, ao impulsionar, também, outros pesquisadores a seguir por caminhos da educação crítico-libertadora. Finalizo esta dissertação com a frase de Isaac Newton: “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre o ombro de gigantes”.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fatima Barbosa. Formação de Professores: desafios e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-190, maio/ago. 2017.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; Pesquisa sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 336-359, jul./dez. 2020.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da Formação de Professores: repensando a formação por competência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>
- ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária – Valorizando o ensino e docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.
- ALVES, Giovanni. Trabalho e desigualdade social na reestruturação capitalista: um balanço da “década neoliberal” no Brasil. **Portal de Periódicos UFMA**, São Luís do Maranhão, p. 1-28, jul. 2015.
- AMARELO. Intérpretes: Emicida, Majur e Pablo Vittar. Compositores: DJ Juh, Emicida e Felipe Vassão. *In*: AMARELO. Intérprete: Emicida *et al.* [S. l.]: Sony Music e Laboratório Fantasma Nave, 2019. 1 CD, faixa 10.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995, p. 9-23.
- ANFOPE; FORUMDIR. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. **Nota Técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, publicada pelo CNE em 6 de julho de 2022**. 2022. Disponível em: https://www.abeh.org.br/informativo/view?TIPO=1&ID_INFORMATIVO=40. Acesso em: 27 jul. 2022.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota Sobre a Base Nacional Comum do Formação de Professores**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2018. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_sobre_a_base_nacional_para_a_formacao_de_professores.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.
- ANTUNES, Fátima; DEMARTINI, Zélia. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.
- APARICI, Roberto. Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 9-27, jun. 2002.
- APPLE, Michael W. Interromper a direita: Realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 80-98, jan./jun. 2002.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. Entrevista com Michael Apple. [Entrevista concedida a] Ricardo Gonçalves Severo e Rodrigo Duque Estrada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-14, jul./nov. 2019.

APPLE, Michael W. *et al.* **A luta pela democracia na Educação**: lições de realidades sociais. Petrópolis: Vozes, 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AVRITZER, Leonardo. O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise 2013-2018. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.25091/S01013300201800020006>

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho Docente e Modelos de Formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta ao futuro... retrocessos na atual política docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Escola pública e vontade política**. Icapuí/CE: uma escola possível para os filhos da classe trabalhadora? 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização**: a contribuição de Paulo Freire para escola pública. 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2011.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v. 2, n. 2, p. 102-117, 2016.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; SAUL, Ana Maria. Prática pedagógica docente-discente humanizadora: o legado freireano no contexto da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 317-339, 2021. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/9722/47968023>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos

Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Versão Preliminar. Brasília: MEC, SEB, 2018b. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2018/12/BNC-Formac%C2%B8ao-de-Professores-V0.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta de novas normas para a formação do professor avança. **Gov.br**, Portal do MEC, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Parecer Nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2019b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2022.

CASALI, Alípio; BARRETO, Vera. Prefácio. *In: Paulo Freire: uma história de vida*. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz & Terra, 2017. p. 21-24.

CASTRO, Magali de. Política de Formação de Professores para a Educação Básica: polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores no curso de Pedagogia.

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 131-143, jan./jun. 2003.

CAVALCANTI, Elizama Bezerra. **A politicidade da educação no pensamento de Paulo Freire e nos saberes dos concluintes do curso de Pedagogia**. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

COHEN, Stanley. **Folk Devils and Moral Panics**. London: Routledge, 1972.

CRUZ, Bruna. **A formação profissional específica nos cursos de licenciatura em Pedagogia: a apropriação de saberes para a docência**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de Goiás, Goiânia, 2011.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação Superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Revista Avaliação**, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100009>

DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir Castilho; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 353-369, maio/ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v14i29.1155>

DIAS, Maria Sara de Lima; SOARES, Dulce Helena Penna. A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 272-283, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-19, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepção e desafio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

ESTEVÃO, Amélia. Covid-19. **Revista Acta Radiológica Portuguesa**, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 5-6, jan./abr. 2020.

FARINELLI, Rosana Gonçalves Ferreiro. **Pedagogia da autonomia: os limitadores da docência no exercício da autonomia na instituição escolar**. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

FENAM. Federação Nacional dos Médicos. Piso FENAM tem novo valor. **Fenam**, Brasília, 26 mar. 2021. Disponível em: <http://www.fenam.org.br/2021/03/26/piso-fenam-tem-novo-valor/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na Ditadura Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FIORI, Ernani. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987. p. 6-14.

FISCHER, Nilton; LOUSADA, Vinicius. Ouvir. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 590-591. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes sociais. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (org.). **Doze temas da Pedagogia**: as contribuições do pensamento em currículo e em didática. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-189.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da Pedagogia Crítica: contribuições de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 54-170, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.8891>

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 449-454. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Uma história de vida**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Entrevista inédita de Paulo Freire. [Entrevista concedida a] Marta Luz. **Juazeiro Panorama**, Juazeiro, p. 1-6, 24 abr. 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. Guarulhos: Parma, 2000.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta mangueira**. 11. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 59. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 26. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. 3. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019c.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria História**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a. p. 173-176. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FREITAS, Ana Lúcia. Saber de experiência feito. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. p. 726-729. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 1-3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1-3.1711>

FREITAS, José Cleber de; SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. (org.). **Educação na cidade de São Paulo (1989 a 2000)**. São Paulo: Instituto Pólis; PUC-SP, 2002.

FREITAS, Mariane de. **Diálogos freireanos na formação inicial dos educadores**. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2019.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, n. 8, 2008, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2008. p. 3863-3875.

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de Professores a Nível de 2º Grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 70-80, fev. 1989.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Consciência e história. *In*: FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 13-27.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

GERMANO, José Wellington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008.

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes. **Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino**. 2012. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enade – 2016**. Brasília: Inep, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/press_kit/2019/press_kit_censo_escolar_2019.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

KASSIS, Renata Nassralla. **A formação de professores e professoras polivalentes nos cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior privadas**. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal, Guarulhos, 2015.

LEITÃO, Cláudia. Imaginário, mulher e poder no Brasil: reflexões acerca do impeachment de Dilma Rousseff. In: RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda. (org.). **O golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 51-64.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAYRINK, Mônica Ferreira. **Luzes... Câmera... Reflexão: formação inicial de professores mediado por filmes**. 2007. 300 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MELLO, Vico; DONATO, Manuella. O pensamento Iluminista e o desencantamento do mundo: modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático. **Revista Crítica Histórica**, Alagoas, n. 4, p. 248-264, dez. 2011.

MENEZES, Dyelle. MEC divulga reajuste do piso salarial de professores da educação básica para 2020. **Portal do MEC**, Brasília, 16 jan. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-aco-es-programas-e-projetos-637152388/84481-mec-divulga-reajuste-do-piso-salarial-de-professores-da-educacao-basica-para-2020>. Acesso em: 2 ago. 2022.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. CFE e as habilitações no curso de Pedagogia: a divisão do trabalho na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2015. p. 13987-13999.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da Constituição ao Golpe de 2016**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MINTO, Lalo Watanabe. A pandemia na educação: O presente contra o futuro? **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 10, p. 139-154, jan./jul. 2021.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 194-196. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de Ação-Reflexão-Ação**: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica de formação de professores. 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

NÓVOA, António. **Currículo e docência**: a pessoa, a partilha a prudência. 2003. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.

NÓVOA, António. **Pedagogia**: a terceira margem do rio. 2010. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, António; AMANTE, Lúcia. Em busca da liberdade. A pedagogia universitária no nosso tempo. **Revista Docência Universitária**, [s. l.], v. 13, p. 21-34, abr. 2015.

NUNES, Daniel de Freitas. **Quem quer ser professor no Brasil**: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NUNES, Nataly; REZENDE, Maria José de. O ensino da Educação Moral e Cívica durante a Ditadura Militar. *In*: SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, n. 3, 2008, Londrina. **Anais eletrônicos** [...]. Londrina: UEL, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política Educacional como Política Social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-limite. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 746-748. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

PENA, Jacques. Apresentação: Paulo Freire de forma particular e especial. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo. (org.). **Paulo Freire**: uma história de vida. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz & Terra, 2017. p. 17-19.

PIMENTA, Selma. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. III, p. 5-14, set. 1997.

PIMENTA, Selma. Pedagogia e pedagogos entre insistência e resistências: entrevista realidade com a Prof.^a Selma Garrido Pimenta. [Entrevista concedida a] Jefferson da Silva Moreira. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 31, p. 925-948, nov. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e Formação de Professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como *lócus* de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 1-20, jun. 2020.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>

RAMOS, Bruna Sola da Silva; SAMPAIO, Margarete; SAUL, Alexandre. Traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula do Ensino Superior: o rigor dialógico na ação didática humanizadora. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. esp., p. 1276-1297, set. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/70042/37267>. Acesso em: 22 jul. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 650-653. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; OLIVEIRA, João Marcos Veiga; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos para ANPEd/Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240053, p. 1-12, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240053>

SARTORI, Jerônimo. Educação Bancária/ Educação Problematizadora. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 270-273. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. 207 f. (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter Martins. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 211-233, jan./mar. 2016.

SAUL, Ana Maria. A sistemática de auto-avaliação do Programa de Pós-Graduação em educação (Currículo) da PUC/SP. **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 26, p. 97-109, jul./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae02620022187>

SAUL, Ana Maria. (org.). **Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2005.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1299-1311, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>

SAUL, Ana Maria. (org.). **Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: Endipe, 2012. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4344/2/FPF_PTPF_01_0957.pdf f. Acesso em: 25 jul. 2022.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a Formação de Educadores: fundamentos práticos de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1142-1174>

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre; VOLTAS, Fernanda Corrêa Quatorze. A política e a prática da gestão do currículo em São Paulo: ensinamentos de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (1989-1991). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 37, n. 2, p. 628-652, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n22021.113183>

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Dialogando com a prática: o ensino e a pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto; AMORIN, Antonio. (org.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?**. Campinas: FE-Unicamp, 2008, p. 79-86. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigitalAmorim2008.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2022.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino: pesquisando políticas de currículo em um mesmo território, sob diferentes olhares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 9-26, jan./abr. 2012a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24249/17228>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino. Uma leitura a partir da epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino. **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, p. 7-15, jan./jul. 2012b. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/209>. Acesso em: 25 jul. 2022.

- SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, p. 2064-2080, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20907>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SCHEIBE, Leda Scheibe; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.
- SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 17, p. 79-109, jul. 2011.
- SILVA, Amanda. A uberização do trabalho docente no Brasil: Uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 37, p. 229-251, set./dez. 2019.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 485 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. (org.). **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Gráfica Popular, 2005.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. (org.). **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. 2. ed. rev. compl. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Daíze Franciele Nunes da. **Indícios da Pedagogia de Paulo Freire nas políticas de professores(as): análises da formação a partir dos documentos oficiais**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- SILVA, Grazielle *et al.* Entrevista como Técnica de Pesquisa Qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006.
- SILVA, Mayra; RODRIGUES, Theófilo. O populismo de direita no Brasil: Neoliberalismo e Autoritarismo no Governo Bolsonaro. **Mediações**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 86-107, jan./abr. 2021.
- SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2018.
- STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação II: metodologia e didática do ensino Waldorf**. [S. l.]: Editora Stuttgart, 1919.
- STRECK, Danilo. Rigor/Rigorosidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 720-722. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SZYMANSKI, Heloisa. **A Entrevista na Pesquisa em educação**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Anfope**, Salvador, 24 nov. 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**. Limoeiro do Norte: Uece, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**. Sorocaba: UFSCar, 2021.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexão sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967. p. 1-26.

WERNECK, Guilherme; CARVALHO, Marília. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, p. 1-4, maio 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00068820>

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialocidade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 236-238. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os educadores

1º Passo:

- Apresentação da pesquisadora.
- Pedir autorização para gravar.
- Deixar clara a importância da entrevista e agradecer.

2º Passo – Aquecimento

- Conte-me um pouco da sua trajetória profissional.
- Conte-me um pouco sobre a sua formação.
- Você trabalhou com a Educação Básica antes de trabalhar na Educação Superior?
- Quando você começou a se aproximar do referencial de Paulo Freire? E quando você passou a trabalhar nas suas aulas com essa perspectiva?
- Para você, o que é ser professor?
-

3º Passo – Expressão da compreensão

- Sínteses:
 - Objetivo específico 1 – Identificar nas políticas e diretrizes do curso de Pedagogia contradições e restrições em relação à formação crítica de pedagogos e pedagogas:
 - ✓ Como você percebe a influência das políticas mais amplas de formação inicial de professores na sua prática e como você reage a essa influência?
 - ✓ Como você trabalha com dimensão política da educação em sala de aula?
 - ✓ Como você compreende os limites colocados a sua disciplina e sua necessidade de trabalhar com a realidade do educando? Como você enfrenta esses desafios?
 - Objetivo específico 2 – Analisar tensões e possibilidades humanizadoras geradas em contextos de formação de pedagogos, em duas universidades públicas:
 - ✓ Quais são os principais desafios e compromissos que você enxerga em sua prática educativa?
 - ✓ Como você entende a humanização na prática docente?
 - ✓ Como você dá concretude à humanização na sua prática em sala de aula?
 - Objetivo específico 3 – Identificar princípios freireanos que se destacam em práticas educativas problematizadoras:
 - ✓ Você poderia elencar os princípios que norteiam a organização de sua prática educativa?
 - ✓ Você poderia dar um exemplo de como esses princípios adentram a prática?
 - ✓ Na sua opinião, o que seria indispensável trabalhar na formação de professores na perspectiva humanizadora?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com as educandas

1º Passo:

- Apresentação da pesquisadora.
- Pedir autorização para gravar.
- Deixar clara a importância da entrevista e agradecer.

2º Passo – Aquecimento

- Qual seu nome, idade e que semestre está cursando?
- Conte-me um pouco sobre a sua trajetória na Educação Básica.
- Quando e por que você decidiu cursar Pedagogia?
- Você já está trabalhando na área da Educação?
- Se sim, qual são as principais semelhanças e diferenças que você nota entre a teoria e a prática?

3º Passo – Expressão da compreensão

- Sínteses:
 - Objetivo específico 1 – Identificar nas políticas e diretrizes do curso de Pedagogia contradições e restrições em relação à formação crítica de pedagogos e pedagogas:
 - ✓ Para você o que é ser professor?
 - ✓ Na aula com o Professor Gouvêa/a Professora Margarete, vocês discutem possíveis relações entre as políticas mais amplas de formação docente e o que é desenvolvido na sala de aula? Como isso é feito?
 - ✓ Você vê necessidade dessa discussão em sala e por quê?
 - Objetivo específico 2 – Analisar tensões e possibilidades humanizadoras geradas em contextos de formação de pedagogos, em duas universidades públicas:
 - ✓ Na sua opinião, o que é uma boa aula?
 - ✓ Como a aula do Professor Gouvêa/da Professora Margarete se aproxima ou se distancia dessa sua compreensão de o que é uma boa aula? Poderia dar um exemplo?
 - ✓ Você se sente sujeito na aula do Professor Gouvêa/da Professora Margarete? Por quê?
 - Objetivo específico 3 – Identificar princípios freireanos que se destacam em práticas educativas problematizadoras:
 - ✓ O que diferencia a aula do Professor Gouvêa/da Professora Margarete das outras aulas que você tem na universidade?
 - ✓ Se você pudesse mudar ou acrescentar algo na aula do Professor Gouvêa/da Professora Margarete, o que você faria e por quê?
 - ✓ Na sua opinião, qual é o principal objetivo do professor Gouveia/Margarete com as suas aulas em sua opinião?

4º Passo – Pergunta de desaquecimento:

- Gostaria de saber se a Professora Margarete menciona explicitamente os referenciais de Paulo Freire.
- E nas outras aulas, você também percebe uma intenção por parte dos professores em trabalhar com a pedagogia freireana?
- Quais são as principais diferenças que você percebe entre as aulas da professora Margarete e dos demais professores?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Eu, Nicolle Rebelo de Araujo, estou no processo de desenvolvimento de um projeto de pesquisa em nível de Mestrado, na Universidade Católica de Santos, com o título “Um sonho possível: o pensamento de Paulo Freire em Licenciaturas em Pedagogia”, sendo orientada pelo Professor Doutor Alexandre Saul.

Esta investigação tem o objetivo de analisar os principais fatores que limitam e/ou favorecem o desenvolvimento de práticas docentes comprometidas com a transformação social a partir das percepções de dois docentes e quatro educandas das Licenciaturas em Pedagogia.

Para adquirir tais dados convido-o/a participar de uma entrevista que será realizada em plataforma digital, *Google Meet*. No entanto, você deve estar ciente de que:

A. A entrevista será gravada e transcrita pela entrevistadora/pesquisadora. Dessa forma, faz-se necessário que o/a entrevistado/a concorde com a utilização de um gravador e que sua voz e imagem sejam gravadas também por meio do *Google Meet*, durante a entrevista.

B. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o/a entrevistado/a poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa. Para tanto, a pesquisadora disponibilizará ao/à entrevistado/a os seus contatos.

C. O/A entrevistado/a tem a liberdade de deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, participar da pesquisa, temporária ou definitivamente.

D. O/A entrevistado/a autoriza que seu nome seja divulgado nos resultados da pesquisa, comprometendo-se a pesquisadora a utilizar as informações prestadas somente para os propósitos da pesquisa.

E. Os resultados serão divulgados em palestras acadêmico-científicas, relatórios de pesquisa, artigos científicos e na dissertação.

F. O/A entrevistado/a será esclarecido/a pela pesquisadora de qualquer dúvida que ele/a possa ter em relação à pesquisa.

Considerando as informações apresentadas neste termo:

Eu, _____, tendo tomado conhecimento dos objetivos da pesquisa e de como será minha participação nela, concordo em participar e, abaixo assinado, autorizo a utilização das informações por mim concedidas para a realização deste estudo.

Santos, ___ de _____ de 2022.

Assinatura do/a entrevistado/a