

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: um estudo com
egressos de Pedagogia**

Belo Horizonte
2023

Emanuel Alves Anastácio

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: um estudo com egressos de Pedagogia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi.

Área de concentração: Educação Escolar e Profissão Docente.

Belo Horizonte
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A534f Anastácio, Emanuel Alves
Formação inicial docente e educação libertadora: um estudo com egressos
de Pedagogia / Emanuel Alves Anastácio. Belo Horizonte, 2023.
133 f. : il.

Orientadora: Teodoro Adriano Costa Zanardi
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Curso de Pedagogia. 3. Pedagogos - Formação. 4. Educação - Filosofia. 5. Universidades e faculdades - Currículos. I. Zanardi, Teodoro Adriano Costa. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.13

Ficha catalográfica elaborada por Daniela Luzia da Silva Gomes - CRB 6/2505

Emanuel Alves Anastácio

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: um estudo com egressos de pedagogia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi.

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi – PUC Minas (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Lorene dos Santos – PUC Minas (Banca examinadora)

Prof.^a Dr.^a Eni de Faria Sena – UFMG (Banca examinadora)

Belo Horizonte, 24 de abril de 2023.

*Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação que,
de forma direta ou indireta, contribuem para a mudança
das práticas pedagógicas, prezando pela humanização e
pela construção de uma educação libertadora.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Geni e às minhas irmãs, Rebeca e Ester, por estarem ao meu lado durante todo esse processo, apoiando-me emocionalmente em cada instante.

A Deus, por estar comigo nos sonhos, nas ansiedades, nas alegrias, nas realizações e por me fortalecer a cada dia.

À minha amiga, Ana Flávia, que mora no meu coração desde a graduação e que se tornou uma grande irmã, pelas alegrias e aflições compartilhadas, e à minha amiga Maria José, que se transformou em uma mãezona, que puxa a orelha, brinca e orienta. Agradeço às duas por terem me motivado emocionalmente no período mais difícil da minha vida.

Ao meu orientador, Teodoro, pelos diálogos, pelas indicações, pelas reflexões e pelas orientações ao longo desses dois anos de processo de ensino-aprendizagem no mestrado.

À minha psicóloga, Luísa, que me ajudou nos momentos de ansiedade e crises.

À CAPES, pelo investimento financeiro para a realização deste sonho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pela sua estrutura física e por propiciar-me uma excelente formação.

Às colegas de mestrado, Maria Carolina, Juliana, Brígida, Camila e Lisbela, pelos diálogos enriquecedores, pelos desabafos e pela presente surpresa quando eu estava em um momento complicado de crise de ansiedade.

Às professoras participantes dessa pesquisa, que doaram um tempo para a realização das entrevistas.

À minha amiga Thaís, pelos nossos diálogos de mestrandos ansiosos e reflexivos.

Às minhas primas Gabriela e Bárbara, pela atenção durante meus momentos de incerteza e tristeza.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas pelos ensinamentos nas disciplinas obrigatórias e optativas cursadas.

RESUMO

A perspectiva de Paulo Freire sobre uma educação libertadora encontra reforço em diferentes teorias aplicáveis ao contexto educacional. Nesse sentido, há uma emergente inclinação em defesa de uma educação que possa formar sujeitos conscientes das mais diferentes realidades de mundo, que sejam reflexivos, críticos e possuam capacidade dialógica, assim como habilidades para portar-se diante do meio social coletivo de forma ativa e contributiva. Sob esta ótica, a educação libertadora é capaz de mudar os sujeitos e, conseqüentemente, a atuação destes no meio social, logo, transforma-se a sociedade. Superando os moldes tradicionais da educação, a teoria freiriana preza por bases educacionais que ampliem a participação e a autonomia dos educandos na construção do saber, em diversas abordagens escolares e não escolares. Essa educação deve se iniciar com a própria formação docente dos egressos do curso de Pedagogia, assim, capacitando educadores para promoverem práticas pedagógicas emancipadoras. Com base nisso, o objetivo desta pesquisa foi investigar a contribuição da formação inicial na *práxis* dos sujeitos que já se formaram no curso de Pedagogia da PUC Minas sob a perspectiva de uma educação libertadora. Utilizaram-se, para tal, metodologias de revisão bibliográfica, de análise documental e de estudo de caso para extrair resultados do cotejo de referenciais compostos por obras literárias, estudos científicos, legislações e normas. O estudo de caso foi realizado com egressos(as) do curso de Pedagogia da PUC Minas, sendo seus resultados avaliados por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, conforme o método de triangulação entre os resultados teóricos, os achados legais-normativos – incluindo os excertos textuais do Projeto Pedagógico em Pedagogia (PPP) da PUC Minas e as falas emitidas pelos 11 (onze) participantes que compuseram o corpo de pesquisa do estudo de caso. Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios, descritivos e explicativos. Os resultados encontrados evidenciam que a estruturação do PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas dispõe de diretrizes que atendem às perspectivas da teoria de Paulo Freire. Ademais, comprovou-se que a percepção ex-alunos do curso de Pedagogia da PUC Minas ampara-se em total consciência quanto às perspectivas de uma educação emancipadora. Aferiu-se, também, a existência de obstáculos no campo prático da atuação destes profissionais, o que limita e cerceia a autonomia destes para disporem de práticas pedagógicas focadas numa perspectiva de educação libertadora. No quesito formação, os resultados demonstram que metade dos(as) entrevistados destaca que sentiu falta de uma quantidade maior de práticas inseridas no currículo do curso. Ainda em relação ao currículo, a maioria deles considera que este foi satisfatório para atender aos liames da formação profissional em Pedagogia. Todavia, isto não obsta o reconhecimento de que o PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas deve se atentar às necessárias revisões e atualizações, dadas as constantes oscilações do meio social onde se insere o processo de educação.

Palavras-Chave: Educação libertadora. Formação docente. Pedagogia. PUC Minas.

ABSTRACT

Paulo Freire's perspectives on a liberating education find reinforcement in different theories applicable to the educational context. There is an emerging inclination in defense of an education that can form subjects aware of the most different realities of the world, who are reflective, critical and have dialogical capacity, as well as skills to behave before the collective social environment in an active and contributory way. From this perspective, liberating education is capable of transforming the subjects and, consequently, their actions within the social world is capable of modifying society. Overcoming the traditional forms of education, freirean theory values educational bases that expand the participation and autonomy of students in the construction of knowledge, in various school and non-school approaches. This education should begin with the initial teacher training of the graduates of the Pedagogy course, empowering educators to promote emancipatory pedagogical practices. The objective of this research was to investigate the contribution of initial training in the praxis of graduates of the Pedagogy Course at PUC Minas from the perspective of a liberating education. We used the methodologies of bibliographic review, documentary analysis and case study to extract results of the comparison of references composed of literary works, scientific studies, legislation and norms. The case study was conducted with graduates of the Pedagogy course at PUC Minas, and its results were evaluated using Bardin's Content Analysis technique, following the triangulation method between the theoretical results, the legal-normative findings – including the textual excerpts of the Political and Pedagogical Project in Pedagogy (PPP) of PUC Minas and the statements issued by the 11 (eleven) participants who composed the research body of the case study. This was a qualitative research, with exploratory, descriptive and explanatory objectives. The results show that the ppp structuring of the Pedagogy course at PUC Minas has guidelines that meet the perspectives of Paulo Freire's theory. It was also proven that the perception of graduates of the Pedagogy course at PUC Minas is fully aware of the prospects of emancipatory education. It was noted the existence of obstacles in the practical field of the performance of these professionals, which limits and limits their autonomy to have pedagogical practices focused on a liberating education perspective. In the education, the results show that half of the graduates highlight that they missed more practices inserted in the course curriculum. Regarding the curriculum, most consider that it was satisfactory to meet the backgrounds of professional training in Pedagogy. However, this does not preclude the recognition that the PPP of Pedagogy must pay attention to the necessary revisions and updates, given the constant oscillations of the social environment where the education process is included.

Keywords: Liberating education. Teacher training. Pedagogy. PUC Minas.

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1 - TRIANGULAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS E PRODUÇÃO DE RESULTADOS.....	90
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de legislações e normas gerais e específicas analisadas pela pesquisa.....	18
Quadro 2 - Caracterização/perfil dos participantes das entrevistas.....	85
Quadro 3 - Agrupamento das questões por categorias.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados relativos à cor dos participantes.....	86
Gráfico 2 - Dados relativos à idade dos participantes	87
Gráfico 3 - Dados relativos à função e cargo dos participantes	87
Gráfico 4 - Dados relativos à realização de pós-graduação ou graduação pelos participantes	88
Gráfico 5 - Dados relativos ao tempo de trabalho dos participantes	88
Gráfico 6 - Dados relativos ao ano de formação dos participantes.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCENEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
N.	Número
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Pedagógico em Pedagogia
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO	20
2.1 Os currículos e a licenciatura em Pedagogia	20
2.2 A função social e cultural do currículo	27
2.3 Currículo prescrito, real e oculto	35
2.4 Diretrizes curriculares gerais e específicas	40
2.4.1 Diretrizes do currículo de Pedagogia na Resolução n. 1 de 2006	41
2.4.2 Diretrizes da formação de professores na Resolução n. 2 de 2015.....	47
2.4.3 BNCC.....	56
3 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC MINAS)	60
3.1 Análise dos Aspectos Gerais do Instituto de Ciências Humanas (ICH) no Processo de Formação dos Docentes – PUC MINAS	60
3.2 Aspectos gerais sobre o curso de pedagogia na PUC MINAS.....	62
3.3 Breve análise do curso de Pedagogia – PUC MINAS.....	72
3.4 Análise do currículo de Pedagogia da PUC MINAS: 2015-2019	75
4 DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO ADOTADO PELA PESQUISA.....	81
4.1 Problema de Pesquisa.....	81
4.2 Objetivos.....	82
4.3 Caracterização da Pesquisa.....	82
4.3.1 Quanto à abordagem	82
4.3.2 Quanto aos objetivos	82
4.3.3 Quanto aos procedimentos.....	83
4.4 Das Entrevistas	84
4.4.1 Caracterização dos participantes.....	84

4.5 Análise dos dados coletados.....	89
<i>4.5.1 Análise dos dados por meio da avaliação qualitativa de Bardin</i>	<i>89</i>
<i>4.5.2 Categorização das perguntas aplicadas</i>	<i>89</i>
4.5.2.1 Concepção e função da educação	91
4.5.2.2 Agir educativo	101
4.5.2.3 Função social do currículo	110
4.5.2.4 Formação e emancipação	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	130

1 INTRODUÇÃO

O tema-problema desta pesquisa surge a partir da minha vivência na universidade com minhas colegas de graduação no curso de Pedagogia na PUC Minas. Eu, minhas colegas de turma e de curso não entramos na Universidade sem uma visão de mundo, cada estudante tem suas necessidades educacionais, potencialidades e um modo de enxergar a sociedade a sua volta. Sendo assim, de acordo com Freire (2011), o aluno traz uma bagagem de conhecimentos para a sala de aula e o docente deve dialogar com estes e valorizá-los durante todo o processo educativo.

Ao longo dos períodos de estudo na Universidade, foi possível perceber transformações nas visões de mundo dos estudantes. Mudanças que vieram, por meio de discussões em seminários de trabalhos, leituras, provas, resenhas críticas, entre outros. O primeiro livro que ocasionou um impacto na turma foi “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire, no segundo período, na disciplina de Didática: Fundamentos da Prática¹. Freire (1974) traz, neste livro, uma linguagem simples, mas com uma forte mensagem libertadora. A discussão sobre educação bancária, que existe em nossa sociedade capitalista, abriu nossas mentes. Ainda, hoje, vejo diversas contribuições nos textos de Freire para a emancipação dos estudantes de pedagogia para autonomia.

As disciplinas de Fundamentos da Educação: Abordagem Filosófica² e Teorias de Currículo³ também provocavam diversas reflexões nos estudantes. A partir dessas disciplinas e diversas outras, percebo conexões entre as disciplinas da matriz curricular para que ocorram as mudanças nos estudantes. Por isso, busquei pesquisar a temática de educação libertadora e currículo, pois os quatro anos de curso possibilitaram mudanças em nossas vidas enquanto estudantes. Isto é, uma educação que fez com que pessoas tivessem um olhar diferenciado e reflexivo da realidade.

No início de 2020, comecei a trabalhar no cargo Coordenador, e, na *práxis* pedagógica do meu trabalho, enxergo diversas problemáticas que havia estudado na Graduação, por exemplo, na disciplina de Laboratórios de Práticas de Pesquisa:

¹ Disciplina do 2º período do Curso de Pedagogia da PUC em 2016.

² Disciplina do 3º período do Curso de Pedagogia da PUC em 2016.

³ Disciplina do 5º período do Curso de Pedagogia da PUC em 2017.

Etnografia e Educação⁴, foi visto que o estudo da escola propiciou, na prática, a resolução de demandas educacionais que emergem durante a jornada de trabalho.

Didática: Fundamentos da Prática Docente⁵ proporcionou ao estudante enxergar a singularidade de cada educando e que todo aluno tem o seu tempo de aprendizagem. Além de a disciplina ter tido debates críticos sobre a sala de aula e a educação como um todo. Na *práxis*, vejo que esta disciplina ajudou-me nas orientações educacionais realizadas com os meus alunos. Esta é uma delicadeza de ver o ser humano integralmente, é compreender que cada estudante é um ser diverso e formá-lo para e na cidadania abarca as dimensões emocional, social, cognitiva, cultural e corporal.

As disputas dentro da escola referentes às temáticas a serem abordadas na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos trabalhos interdisciplinares são diálogos intensos para definição dos conteúdos para a formação dos alunos. Claramente, lembro-me da disciplina de Teoria de Currículo⁶, que abordou a temática das disputas pelo currículo para a construção de conhecimentos durante o processo de ensino-aprendizagem e diversas teorias curriculares.

No ambiente escolar, percebo as teorias estudadas ao longo da formação inicial em Pedagogia entrelaçando-se com a minha prática educadora como coordenador pedagógico. Em outras palavras, é uma conexão que permeia minhas ações. Por isso que, para Freire (2011), a reflexão sobre a prática é necessária para que possamos diminuir a distância da teoria com a prática na realidade educadora.

Dentro da matriz curricular de um curso superior, existem diversas disciplinas acadêmicas. Estas, por sua vez, possuem uma ementa, apresentação da disciplina, objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos, avaliações e unidades de ensino, que são baseadas em bibliografias obrigatórias e complementares para o processo de formação dos estudantes durante os semestres do curso.

Toda a conjuntura da matriz curricular e o projeto pedagógico são criados pela coordenação de curso, colegiado e corpo docente de cada disciplina com base nas diretrizes para o curso de graduação. Sendo assim, o processo para a criação do currículo necessita de diálogo, de leituras de teorias na área de componente do

⁴ Disciplina do 3º período do Curso de Pedagogia da PUC em 2016.

⁵ Disciplina do 2º período do Curso de Pedagogia da PUC em 2016

⁶ Disciplina do 5º período do Curso de Pedagogia da PUC Minas em 2017.

currículo e pesquisas recentes sobre cada campo de estudo. Desse modo, não existe neutralidade.

Por isso, a elaboração do currículo é um processo significativo para a construção de um curso. Afinal, a estruturação planejada de cada detalhe tem objetivos a serem alcançados na realidade. O currículo e a educação em si são campos de disputas ideológicas, em razão de o currículo, quando comprometido com a justiça social, possibilitar a transformação das pessoas para que estas busquem participar da transformação social numa perspectiva libertadora (FREIRE, 1974).

Como não existe neutralidade, diversas dimensões afetam e fazem parte da construção de um currículo. Diante disso, ao elaborar um currículo de curso, deve-se fazê-lo com base nas diretrizes estabelecidas na lei com todas as suas exigências e regulamentações prescritas, assim como, na visão pedagógica da instituição de ensino. Tudo isso, faz parte da estruturação do currículo.

Todo o currículo do curso é pensado para formar um estilo de profissional com visão crítica da realidade, isto é, se o curso tem a finalidade de formar pedagogas (os) críticas (os), o currículo tem que ser construído numa perspectiva educativa libertadora, que visa à emancipação do ser humano. Na minha formação, o currículo tinha o objetivo de formar licenciados em Pedagogia numa perspectiva formadora crítica. Dessa forma, é importante mencionar que a formação de sujeitos com foco numa educação libertadora e emancipadora interdepende da preparação dos educadores, os quais também devem possuir uma formação nesses moldes, para que possam passar a dispor de práticas educacionais que atendam a tal objetivo.

Nesse contexto, a educação humanista, na concepção freireana, é uma educação com o objetivo de libertação do ser humano das desigualdades, opressões e injustiças sociais existentes na sociedade (FREIRE, 1974). Sendo assim, o homem e a mulher são vistos, para Freire (2011), como seres incompletos. Nós somos seres inacabados e que sabemos da nossa incompletude, dessa maneira, a educação é a forma pela qual buscamos nos tornar um ser completo. É por meio da educação libertadora que o ser humano torna-se humano. Freire (1974) mostra-nos que, a partir da consciência do ser humano sobre seu inacabamento, ele busca ser mais, ou seja, torna-se humanizado por meio da libertação da opressão.

Sob o ponto de vista dialógico da educação libertadora tecido por Freire (1987), é fundamental analisar as perspectivas da formação inicial docente. Considerando o campo de formação do pesquisador, deu-se enfoque em analisar o Projeto Político Pedagógico em Pedagogia (PPP), da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, de modo a identificar se a estruturação curricular deste documento atende aos apontamentos da teoria freireana e se são condizentes com a prescrição de alguns elementos essenciais dispostos pelos documentos essenciais, uma vez que tais elementos não podem ser dispensados, mas devem ser articulados ao processo de formação completa dos educadores.

Enxergo o curso de Pedagogia da PUC Minas como um curso que forma pedagogos (as) críticos (as) para fazerem a diferença na sociedade brasileira. Eles são críticos, pois pensam e refletem sobre suas práticas educativas, sabem lutar por uma educação de qualidade para seus alunos e promovem uma educação libertadora. Nesse viés da criticidade, Paulo Freire (2011) afirma que não existe educação neutra, porque toda educação tem uma base ideológica, ou seja, tem, em sua base, uma ideologia. Não se forma pessoas em um curso sem ter clareza de qual sujeito se quer formar.

Nessa perspectiva, é importante mencionar que somos seres inacabamentos, que sempre buscam algo a mais. Buscamos estudar mais, evoluir, sonhar e concretizar nossos sonhos e utopias que temos ao longo de nossas vidas. Então, a partir da utopia emancipadora de Paulo Freire, investi no objeto de pesquisa: *a problematização da compreensão dos egressos do curso de Pedagogia da PUC Minas acerca das possibilidades emancipadoras da formação inicial*. Para lograr êxito na investigação e atender às pretensões, definiu-se a problematização da pesquisa com base na seguinte indagação: “Qual o impacto de uma formação em Pedagogia com uma perspectiva de educação libertadora nas práticas de pedagogos (as) egressos (as) do curso de Pedagogia da PUC Minas?”⁷

O objetivo geral da pesquisa dedicou-se a investigar a contribuição da formação inicial, de acordo com as percepções de egressos/as do Curso de Pedagogia da PUC Minas, sob a perspectiva de uma educação libertadora.

Para o caminhar da investigação, os objetivos específicos foram divididos da seguinte forma: a) averiguar as perspectivas da teoria freireana sob a educação

⁷ O projeto de pesquisa dessa dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAEE 57273222.5.0000.5137.

libertadora, currículo e outros aspectos, amparada por demais teóricos que validam o tema; b) investigar as características de currículo nos documentos oficiais que tratam da licenciatura em Pedagogia; c) analisar a proposta pedagógica e o currículo vigentes entre os anos de 2015 e 2019 do Curso de Pedagogia da PUC Minas; d) identificar as concepções da educação de alguns docentes egressos/as do curso de Pedagogia, entendendo suas relações com uma perspectiva de educação libertadora que amparou sua formação inicial.

Utilizamos, na pesquisa, uma abordagem qualitativa com revisão da literatura e de estudo de caso para levantar resultados teóricos e práticos em prol da validação dos indicativos científicos a serem construídos pela pesquisa. A organização da pesquisa subdividiu-se em quatro etapas, sendo elas: 1) análise dos estudos científicos e obras literárias; 2) análise das legislações e normas gerais e específicas; 3) análise do PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas e 4) realização e análise das entrevistas.

A análise das obras literárias e estudos científicos teve como enfoque principal as obras literárias que sustentam teorias vinculadas com as perspectivas da educação libertadora. Deu-se maior ênfase no apreço das obras de Paulo Freire, bem como de outros teóricos do campo crítico, tais como Ana Barbosa e Juliana Favere, Henry Giroux, Michael Apple, Moacir Gadotti e outros. Alguns estudos científicos, especificamente selecionados, compuseram o cotejo de referenciais teóricos da pesquisa, a exemplo dos estudos de José Pacheco, de Júlio Resende, de Silvana Pin, Arnaldo Nogaro e Cênio Weih e outros. Tais estudos foram buscados nas bases de dados do Google Acadêmico e do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no idioma português.

A análise das legislações e normas gerais e específicas priorizou as legislações e normas vinculadas ao contexto da educação básica nacional e à formação inicial docente em Pedagogia. Ao todo, foram analisadas cerca de seis legislações – a Resolução n. 2/2019 foi apenas mencionada, uma vez que ainda se encontra em desuso – e normas legais, sendo elas elencadas no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Relação de legislações e normas gerais e específicas analisadas pela pesquisa

N.	Legislação/Norma	Sigla	Ano	Contexto
1	Constituição da República Federativa do Brasil	CF88	1988	Normas Constitucionais aplicáveis à educação geral.
2	Lei nº 9.394	LDB	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
3	Resolução CNE/CP nº 1	-	2006	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
4	Resolução nº 5	DCENEI	2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
5	Resolução CNE/CP nº 2	-	2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
6	Base Nacional Comum Curricular	BNCC	2017	Diretrizes curriculares gerais da Educação Básica nacional.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tais legislações e normas foram avaliadas em conformidade com o seu conteúdo, sendo selecionados os resultados que se enquadraram dentro das perspectivas de diretrizes atreladas ao conteúdo da pesquisa. A ordem cronológica da publicação e vigência destas foi respeitada. Ademais, foi dada uma maior ênfase à Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, considerando que esta melhor condiz com o conteúdo curricular da formação docente inicial.

A análise do PPP de Pedagogia da PUC Minas teve como foco o conteúdo que dirime as exigências curriculares da formação docente inicial do curso de Pedagogia/Licenciatura. O apreço de tais resultados foi essencial para fornecer subsídios específicos para conduzir a avaliação analítica prática do estudo de caso realizado com os(as) egressos(as) do curso de Pedagogia da referida instituição de ensino.

Findadas as etapas de análise, faz-se necessário apresentar como esta dissertação estruturou-se. Ela possui três capítulos, além das suas considerações finais, os quais serão devidamente apresentados a seguir.

Na presente introdução, foi realizado um preâmbulo acerca da pesquisa, contextualizando-a, apresentando os principais teóricos, a metodologia utilizada, os objetivos gerais e específicos e, por fim, a estrutura da dissertação.

No Capítulo 2, analisamos os elementos que compõem o currículo sob a concepção freiriana e outros teóricos que abordam a questão problematizada, apresentando a função social e cultural, a diferenciação entre currículo prescrito, real e oculto. Além disso, é tecida uma análise acerca das diretrizes gerais e específicas aplicáveis ao currículo e à formação docente, contidas em documentos oficiais, com ênfase para as Resoluções n. 1 de 2006 e n. 2 de 2015.

Já no Capítulo 3, a Análise da Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS), buscamos realizar uma análise do conteúdo do PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas, destacando os aspectos gerais do curso, o perfil do curso, o currículo adotado pelo curso entre os anos de 2015 e 2019, dispondo ainda sobre os aspectos gerais do Instituto de Ciências Humanas (ICH) no processo de formação docente.

No Capítulo 4 – Encaminhamentos metodológicos – trazemos os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa, utilizando-se do método de Análise de Conteúdo por triangulação de Bardin (2016) para validar os resultados extraídos das entrevistas realizadas com 11 (onze) participantes, egressas do curso de Pedagogia da PUC Minas, com formação entre os anos de 2018 e 2020.

As considerações finais dispõem as principais reflexões feitas pela pesquisa, com base na demonstração do alcance dos seus objetivos e emissão de respostas que elucidam o problema investigado. Os principais resultados são retomados pelo pesquisador para dispor de indicativos que corroboram a demonstração dos pontos que carecem de uma maior atenção na formação inicial docente da PUC Minas, bem como na aplicação prática da *práxis* de uma educação emancipadora, humanista e libertadora.

2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO

2.1 Os currículos e a licenciatura em Pedagogia

Neste capítulo, vamos discutir os fundamentos de uma educação libertadora no diálogo entre a formação, docência e currículo, ressaltando a importância da atividade docente para estabelecer suas relações com o currículo, que é formador desse sujeito, e as propostas oficiais de formação.

Pensar a formação docente é necessário para refletirmos sobre qual sociedade queremos construir para o futuro e quais cidadãos almejamos para o nosso país. Dessa maneira, necessitamos investigar o paradigma da educação atual que ofertamos nos cursos de formação de professores para que possamos ter uma escola com educação básica de qualidade, com o objetivo de emancipação humana. Nesse sentido, sendo a educação a força motriz de uma sociedade, é imprescindível que a formação contemple as necessidades de formação dos cidadãos contemporâneos.

Em vista disso, Alarcão (2001) elucida que

a mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros (ALARCÃO, 2001, p. 15).

Ao longo dos anos, a educação modulou-se por bases rígidas, tradicionais, as quais ainda apresentam resquícios na contemporaneidade. Bases estas que já eram criticadas por Jean Piaget (1896-1980) ao defender que a educação deveria promover um contato mais real e aproximado do objeto de estudo com os educandos, de modo que a aprendizagem fosse mais rica e construída pelo estímulo e participação proativa dos discentes. A educação deveria dialogar de forma mais próxima da realidade dos educandos.

No contexto de uma educação viva, os docentes são protagonistas do impulso dos meios de aprendizagem que serão adotados, sendo eles os condutores de um diálogo vivo que seja capaz de promover um sistema de ensino e aprendizagem mais libertadores. Sendo assim, Freire (2011) aponta a autonomia na educação como um mecanismo de liberdade, dotando de autonomia os agentes da

relação de ensino e aprendizagem, de modo a desestruturar o sistema rígido de ensino, adotando meios que promovam uma maior participação dos discentes na construção da sua aprendizagem.

Por isso, para que possamos ter uma Educação Básica dialógica, precisamos pensar qual docente queremos formar, pois, segundo Alarcão (2001), “o professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que impregna a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva. [...]” (ALARCÃO, 2001, p. 23). Nesse sentido, o estabelecimento das bases para o alcance de resultados sólidos depende da plena compreensão sobre o viés epistemológico de uma educação libertadora.

É necessário ressaltar que a profissão docente demanda estudo, pesquisa e reflexão sobre o cotidiano profissional. Para construir uma aula, o docente precisa pesquisar sobre o assunto, programando previamente o plano de aula com seus objetivos e suas metodologias. Durante a aula, o professor é um mediador do conhecimento por meio do diálogo com seus educandos (FREIRE, 2011). Então, durante a pré-aula, a aula em si e a pós-aula, o docente precisa pensar, elaborar e reelaborar os conteúdos da aula para criar atividades que irão levar o educando a refletir e construir conhecimentos.

Alarcão (2001) aponta que a racionalidade dialógica deve fazer parte da prática docente. Afinal, é uma profissão que necessita da rigorosidade metódica. Dessa forma, Freire (1996) aborda, em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, que o educador democrático deve reforçar, na sua prática docente, a capacidade crítica do educando, estimulando a sua curiosidade e a sua insubmissão. Para ele, a rigorosidade metódica é o ato de ensinar aos educandos como eles devem se aproximar dos objetos cognoscíveis.

Freire (2011, p. 23) expressa inicialmente que “não há docência sem discência”, porque, no processo de ensino-aprendizagem, o estudante traz conhecimentos para a sala de aula. Ele é um ser que possui suas vivências de mundo. Por causa disso, o professor é um docente mediador no diálogo estabelecido com os educandos. Nesse contexto, Michel Foucault (2021) trouxe contribuições significativas sobre as engrenagens de poder que sustentam o sistema, ao afirmar que

se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força global de repressão (FOUCAULT, 2021, p. 69).

Por conseguinte, Veiga-Neto (2007) aponta a dicotomia traçada por Foucault e apresenta a desconstrução de um entendimento de sujeito já posto, que deveria ser moldado pela sociedade, para tomar um conceito de sujeito pedagógico moderno, de modo que o sistema educacional fosse capaz de compreender a sua visão individualizada de mundo. Para ele,

é preciso, então, tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem. Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele (VEIGA-NETO, 2007, p. 113).

Apesar das diversas críticas filosóficas aplicadas ao entendimento foucaultiano, os ensinamentos deste autor confrontam as engrenagens tradicionais de poder para sustentação do sistema, assim como as críticas elaboradas por Piaget e outros sobre o ensino (VEIGA-NETO, 2007). Ao mesmo passo que estes autores compreendem a necessidade de alocação do sujeito de aprendizagem como protagonista do saber, Freire também salienta que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2011, p. 29).

Vemos que, para Freire (2011), o professor tem que ser estimulador da curiosidade, do questionamento, para que o aluno possa refletir corretamente. Ao se adotar a prática do estímulo, o educador distancia-se de uma imposição estática de conhecimentos, chamando o educando para participar do processo de construção do saber. Como já alinhado pelo entendimento de Piaget (2013), o processo de aprendizagem é psíquico, que, por meio da construção de significados, formula-se compreensões sobre os objetos de estudo. Para a teoria piagetiana, os indivíduos constroem significados mais duradouros e mais ricos, quando atuam de forma mais aproximada do seu aprendizado, assumindo um certo protagonismo dialético.

A pesquisa faz parte do processo educativo, por isso, o docente precisa pesquisar para ensinar e necessita de criar condições para o aluno pensar e construir novos conhecimentos. Referente a este assunto, Freire (2011) afirma que

fala-se, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 2011, 32).

Não mais se admite a formação de educações focadas em conhecimentos estáticos, uma vez que esta deve acompanhar a própria evolução social. Freire (2018a) traz a definição de realidade estática para dispor de uma realidade centrada em determinado padrão de adequação, o que denominou de domesticação. O ato de educar deve deixar de ser um sistema rígido e com bases tradicionais, para adotar um sistema vivo, contínuo e evolutivo, que contemple informações novas e produza conhecimentos mais próximos da realidade social (ALARCÃO, 2001). Freire (2018a) aponta que o ato de educar deve romper a barreira da domesticação em caminho à conscientização.

Então, o professor necessita de formação permanente, atualizar-se e pesquisar. Isso porque, na relação de ensino-aprendizagem, o educador é peça central, recaindo sobre ele a responsabilidade de contribuir para a construção de um sistema de ensino com estruturas inovadoras, críticas e em constante processo de atualização, promovendo uma educação dialógica, inclusiva, diversificada e libertadora (FREIRE, 2011). De igual modo, Freire define a formação e a educação permanente por dois motivos, sendo eles o inacabamento do ser humano e a consciência de do indivíduo sobre o seu inacabamento.

Para Freire (2011), o homem é, por sua natureza, um ser inconcluso, está em constante evolução e é justamente a consciência da sua inconclusão que o leva a um permanente movimento na busca de ser mais. Portanto, a formação e educação permanente, para ele, é a busca pela evolução da consciência humana voltada à ação, na aquisição e construção de conhecimentos, que poderão conduzir os seres humanos ao ato de transformação, sendo esta a sua vocação natural, que o livra do simples ajustamento ou acomodação.

Lado outro, as redes de ensino deveriam proporcionar a formação permanente para seus docentes, pois esta não pode ser exclusivamente um encargo do profissional. No cotidiano escolar, somos desafiados a todo instante com perguntas feitas pelos alunos e, muitas vezes, pode ocorrer de não conhecermos algum assunto que surgiu durante a aula e, conseqüentemente, temos que pesquisar em conjunto com outros docentes e/ou com os alunos para construirmos o conhecimento (GIROUX, 1997).

O ato de educar faz-se, então, como o ensinar a pensar com criticidade, assim, “uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2011, p. 35-36). Por isso, a educação emancipadora educa para a autonomia. Se o aluno aprende a pensar criticamente, ele torna-se um sujeito autônomo capaz de refletir sobre as demandas que surgirão ao longo da sua vida.

Giroux (1997) destaca que os educadores podem ser intelectuais transformadores, adotando o papel de meio condutor a transformação de seus educandos e, como meio, devem dispor de conhecimentos necessários para que se conduzam a educação ao fim esperado. A construção das bases de formação do docente deve estimulá-lo a pensar a todo tempo, estabelecendo reflexões necessárias e que possam ser levadas para sala de aula, além de romper, assim, as barreiras tão criticadas por Foucault e que inviabilizam a experimentação de um aprendizado mais rico e atualizado (VIEGAS-NETO, 2007).

Por isso, o pensar para Freire (2011) faz-se necessária na formação docente. Para um professor ser um educador que ensina na perspectiva emancipadora, ele precisa saber pensar, questionar e pesquisar. Afinal, como um professor irá estimular o educando para a indagação, se este não questiona? Dessa maneira, o professor que pensa busca o conhecimento ao longo de sua vida profissional.

Ainda sob essa perspectiva, Hage (2003) tece breves críticas ao modelo mecanizado da educação, o qual tenta impor padrões limitantes ao ato de ensinar, de pensar, de lecionar com base em pensamentos preestabelecidos. Esses padrões reproduzem formas pedagógicas arraigadas por ideologias politizadas e dominantes, que coíbem um pensar real, livre e liberto. Nesse contexto, o autor referenciado destaca que

a Pedagogia crítica não pode e não vai existir no vácuo. Se não enfrentarmos honestamente essas transformações direitistas profundas e se não pensarmos taticamente sobre elas, teremos pouca influência tanto na criação de um senso comum contra hegemônico quanto na construção de uma aliança contra-hegemônica (HAGE, 2003, p. 117).

Adotar os mecanismos de ensino, a partir desta perspectiva crítica e contemporânea sobre educação, é necessário para se reconhecer que o pensar pedagógico deve ser estabelecido como projeto de emancipação. Sendo assim, cabe ao educador pensar de forma crítica e estimular o pensamento crítico dos seus estudantes, preparando-os para uma vivência social mais próxima de um protagonismo ativo e um exercício de cidadania que valorize a sua liberdade de pensamento e posicionamento como uma célula ativa que compõe a própria sociedade (LIED, 2017).

Para Hage (2003), o pensamento crítico deve começar pela própria autocrítica, de modo a construir um posicionamento mais adequado ao atual sistema de ensino, enfrentando, assim, as concepções pretéritas e disruptivas do autoritarismo e poder, que ainda repercutem sobre a forma de pensar no sistema educacional, por influências advindas de fatores políticos, religiosos, culturais e outros.

Ainda dentro da mesma temática, a seguir, é possível observar o posicionamento de Hage (2003) acerca dos currículos acadêmicos.

O desenvolvimento daquela estranha combinação de mercantilização e de Estado regulamentador, a passagem para a similaridade pedagógica e para o ensino e currículos acadêmicos “tradicionais”, capacidade de os grupos “dominantes” exercerem a liderança na luta em torno disso e as mudanças concomitantes no senso comum – nada disso vai desaparecer só porque gostaríamos que desaparecesse. Todas essas questões precisam, ao contrário, ser enfrentadas de forma honesta e autocrítica (HAGE, 2003, p. 117).

Sob este ponto de vista, o currículo deve contemplar o incentivo à autocrítica, a partir de um enfoque que preze pela mudança de padrões historicamente impostos e que cerceiem a liberdade educacional, tão importante para os dias atuais. Concomitantemente, o pensamento freireano traz um ponto importantíssimo, que é a reflexão sobre a própria prática. Sendo assim, Freire (2011) aponta que

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio

discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2011, p. 44).

Freire (2011) afirma que de nada adianta a adoção de um discurso competente se a ação pedagógica é imutável. Neste sentido, ele aborda a autorreflexão crítica como um exercício que deve ocorrer sobre a prática pedagógica. Para tal, os docentes devem “saber-fazer” a reflexão crítica, bem como o “saber-ser” da sabedoria, as quais devem ser exercitadas de forma permanente. Por meio da reflexão crítica, é possível a realização de uma verdadeira leitura das causas sociais, políticas e outras que produzam efeitos sobre a realidade pedagógica.

Por isso, a reflexão é fundamental no trabalho do professor, pois amplia o processo de aprendizagem intra e extra ambiente pedagógico, conduzindo os educandos quanto à aquisição da devida conscientização, por meio da prática reflexiva dos possíveis cenários de mundo que requerem deles uma postura autônoma e liberta enquanto seres humanos (ENGELMANN; SORANÇO, 2016).

O contexto educacional não pode ser visto como um ambiente pronto e estático, uma vez que diversos fatores internos e externos impactam em tal ambiente e o transformam em dinâmico. Inúmeros são os fatores que advêm da diversidade em sala de aula e que exigem uma prática docente mais aproximada das realidades internas e externas, ao ponto de se promover uma educação libertadora e inclusiva como um fundamento das ações pedagógicas (FREIRE, 2011).

É justamente sob tal ponto de vista que o Projeto Pedagógico em Pedagogia (PPP), da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), traz um expresso reconhecimento quanto à importância da formação docente centrada na reflexão crítica, como se pode ver, abaixo, na íntegra, em uma parte do texto destacado.

A formação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, na execução, na avaliação de atividades educativas, na aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural (PUC MINAS, PPP, 2019, p. 14-15).

Há, portanto, um reconhecimento sobre os apontamentos teóricos trazidos por autores clássicos e contemporâneos, adotando a perspectiva de um viés educacional pautado na reflexão e autocrítica docente. O professor, que se envolve em uma educação emancipadora, é crítico, porque sabe que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 52). Em outras palavras, é educar o aluno para ser crítico e pensante no mundo.

Como já destacado por Freire (2011), para que isto ocorra, o currículo deve assumir uma posição integradora entre os aspectos internos e externos ao ambiente educacional, uma vez que a educação deve produzir a denominada função social e cultural. Dessa forma, o currículo tem uma função de ultrapassar os conteúdos prescritos, visto que a vivência prática dos educandos faz parte da construção ativa do saber destes, devendo ser vista como mecanismos de inteligências reais, capazes de enriquecer a relação de ensino e aprendizagem traçada em sala de aula.

Na próxima seção, a pesquisa traz apontamentos importantes para compreender a função social e cultural do currículo docente.

2.2 A função social e cultural do currículo

Considerando que a sala de aula é um ambiente único, onde é imprescindível o estabelecimento de uma comunicação eficiente entre os docentes e os discentes, pode-se aqui trazer à baila a questão da necessidade de se pautar a docência em uma denominada “leitura de mundo”. Importa compreender que a escola não forma os educandos para si mesma, mas para o mundo, proporcionando a construção de conhecimentos e capacidades necessárias a uma integralização social liberta e desvinculada da mera acomodação, bem como um exercício de cidadania pautado na proatividade participativa.

Segundo Freire (2011), a leitura de mundo é um processo de inteligência estabelecido entre o sujeito e os demais que o cercam, considerando aspectos culturais, linguísticos e outros. Para o autor, o papel da escola é desenvolver, nos educandos, a capacidade reflexiva e crítica, conscientizando-os ao invés de domesticá-los, como pode ser visto no fragmento de texto abaixo.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” (FREIRE, 2011, p. 63).

A leitura de mundo oportuniza, então, a ruptura com as bases limitadoras dos centros educacionais, ou seja, a educação ultrapassa os muros escolares, alcançando, assim, a denominada função social e cultural do currículo. Na leitura de Freire feita por Gadotti (1996), pode-se compreender que a educação deve ter uma função social, uma vez que deve preparar os educandos para lidar com as problemáticas do seu meio ambiente social de convívio. Para este autor,

Paulo falava em educação social, falava na necessidade de o aluno, além de se conhecer, conhecer também os problemas sociais que o afligiam. Ele não via a educação simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Falava da necessidade de se estimular o povo a participar do seu processo de emersão na vida pública engajando-se no todo social (GADOTTI, 1996, p. 36).

Nesse viés, a função social do currículo deve se voltar ao despertar do educando quanto aos problemas existentes no seu meio social, possibilitando uma formação mais ampla, que abranja não apenas as questões acadêmicas e profissionais, como também as matérias atinentes a todas as relações sociais que estes possa traçar em sua participação como membro ativo de uma sociedade. O processo educativo para Freire deveria ser dialético, não sucumbindo à autoridade do educador, nem adotando o espontaneísmo dos educandos, mas mantendo o equilíbrio de um diálogo mútuo que ultrapasse as barreiras físicas da escola. Isso porque, de acordo com Gadotti (1996),

A primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. Não se trata do espontaneísmo, que deixa os estudantes entregues a si próprios. O espontaneísmo, afirma ele, só ajudou até hoje à direita. A presença do educador não é apenas uma sombra da presença dos educandos, pois não se trata de negar a autoridade que o educador tem e representa (GADOTTI, 1996, p. 84).

O currículo deve, portanto, ter suas bases no diálogo e na busca da emancipação humana a partir da educação libertadora de Freire (2011), que possibilita a humanização do ser humano. Esta é uma educação crítica que faz o

sujeito pensar sobre a sua realidade e refletir sobre possibilidades para transformá-la. Sendo assim, é necessário educar para libertar das opressões sociais, das injustiças, das desumanidades que ocorrem no mundo.

Em vista disso, Freire expõe que a mudança do mundo é realizável. Para Freire (2011), o conhecimento necessita de experimentação, deve ser mutável e reconstruído constantemente. Dessa forma, pode-se este autor afirma que

por isso, o conhecimento não pode confundir-se com algo que se passa ou que se recebe, como um bem de consumo ou de troca. Ele demanda uma “busca constante” e “implica em invenção e em reinvenção” (FREIRE, 1985, p. 27).

O conhecimento deve deixar de ser visto como uma fórmula pronta de transmissão, passando a ser construído e reformulado ao longo do tempo, diante das experiências e vivências. A visão epistemológica da educação libertadora compreende que

adquirir conhecimento significa construir percepções, elaborar outros sentidos, situar-se de modo novo diante das coisas e dos outros. Em outros termos, conhecer constitui uma ação de incorporação, da qual resulta necessariamente uma nova “performance” do sujeito aprendente, o que só é possível mediante sua cumplicidade, mediante seu engajamento (FREIRE, 2018a, p. 149).

Afinal, “[...] o mundo não é. O mundo está sendo. [...]” (FREIRE, 2011, p. 83). Por conseguinte, o mundo desigual, ele está sendo desigual. Ele não é opressor, ele está sendo opressor, sendo assim, podemos transformar o mundo atual. Essa transformação é possível por meio de uma educação libertadora que emancipa os seres humanos para serem sujeitos que lutam pelos seus direitos garantidos na lei.

Sobre a educação libertadora, Silva (2019) aponta que

a educação está associada à conscientização do sujeito no que tange a seus direitos civis, políticos, sociais, ou seja, à emancipação humana. De forma generalizada, emancipação é busca pela liberdade e autonomia de pensamento e ação do indivíduo perante a sociedade e si mesmo. Politicamente falando, a emancipação se vincula à luta por direitos contra qualquer tipo de opressão social, moral ou intelectual e também à consequente exigência do direito à educação, à cultura, à segurança, à saúde etc. e ao acesso a informações e conhecimentos diversos por meio de canais físicos e virtuais (SILVA, 2019, p. 5).

O exercício da cidadania depende do processo educativo, por isso, a educação não pode formar cidadãos passivos, os quais tenham absorvido apenas as bases teóricas focadas na profissionalização destes. A pessoa inserida em um processo de emancipação torna-se mais humana, porém é um processo de construção permanente ao longo de toda a nossa existência no mundo. A emancipação ocorre por meio da conscientização e reflexão, ou seja, por intermédio do conhecimento que transforma a realidade (FREIRE, 2011).

Pin, Nogaro e Weyh (2016) apontam que

o sentido do conhecimento está em auxiliar na compreensão da realidade para o bem individual e comunitário. Esse processo dá a oportunidade para todos desfrutarem do conhecimento produzido e, conseqüentemente, atuarem na transformação de seu mundo. A educação libertadora tem o objetivo de realizar esse caminho de compreensão, uso e transformação do real para que ocorra a justiça social (PIN; NOGARO; WEYH, 2016, p. 557).

A educação, na formação docente, deveria ser libertadora para contribuir para a emancipação dos discentes de licenciatura, adotando, assim, um viés, uma função social e cultural explícita. Isto é, uma formação que possibilite aos discentes ter uma visão reflexiva e crítica das realidades da sociedade, para lutarem em prol dos seus direitos, preparando-os para uma transformação do mundo e construção de coletividade com oportunidades educacionais e de trabalho para todos os cidadãos (FREIRE, 2011).

Dessa maneira, uma educação fundada na reflexão crítica contribui para a formação de seres humanos capazes de refletir sobre as realidades, enxergando as desigualdades sociais existentes e se impondo de forma ativa em prol de uma transformação. A educação para a emancipação do sujeito possibilita a humanização constante do ser, para lutar pelos seus ideais, por justiça social e sonhar por uma vida melhor.

Mas, afinal, o que seria educação humanista? Primeiramente, precisamos refletir sobre o humanismo. Referente a esse tema, Mendonça (2006) revela que

o humanismo, numa perspectiva filosófica, é toda reflexão em torno do ser humano, reconhecendo, portanto, seus valores, suas buscas, seus limites, suas possibilidades de liberdade, seus interesses e todos os aspectos a ele relacionados (MENDONÇA, 2006, p. 20).

Dessa forma, a educação humanista é uma vertente filosófica que nos possibilita pensar sobre o ser humano, suas culturas, perspectivas de vida, seus desejos, entre outros assuntos que fazem parte da vida humana. Nesse contexto, Mendonça (2006) afirma que, em torno do pensamento freiriano, existem quatro influências nas suas obras: o humanismo cristão, existencialista, marxista e o pensamento fenomenológico.

Resende (2022) explana sobre as diferentes concepções de humanismo, percorrendo um ideal que elucida a compreensão sobre a educação humanista em Freire. Para o autor, os ideais humanistas não visam à construção de um sujeito perfeito, mas a formação de sujeitos “mais humanos” diante de uma sociedade que, por vezes, é altamente desumanizadora. Essa concepção encontra lastro nas teorias freireanas, pois, para Freire (1987), a educação deve ter o condão humanizador dos sujeitos em formação.

A concepção humanista cristã na teoria freiriana vem da influência do catolicismo na vida de Paulo Freire. Esse pensamento contribuiu com sua perspectiva antropológica e libertadora referente ao ser humano, que cooperou para a construção da Pedagogia de Freire com um olhar sobre as opressões sociais contra os oprimidos. Essa concepção é um pensamento que oportuniza uma força utópica e radical contra as desigualdades e desumanidades (MEDONÇA, 2006).

Mendonça (2006) ainda destaca que a outra concepção, a existencialista, contribuiu para a construção do olhar sobre o ser humano como ser que vive no mundo, ou seja, a existência do sujeito como ser social no planeta. É por meio da consciência reflexiva sobre a própria existência que o indivíduo pensa sobre a sua realidade. Dessa forma, esta é uma visão humanista filosófica que faz parte do olhar de Paulo Freire sobre a existência humana.

A terceira concepção refere-se ao pensamento marxista. Esse viés filosófico enxerga o ser humano como ser histórico, social e cultural. Ele tem como objetivo libertar as pessoas da alienação histórica e política sobre a realidade social em que vivemos. Para Mendonça (2006), esta teoria debruça-se sobre a proposta de rompimento com as desigualdades sociais e desumanas existentes na sociedade capitalista.

Resende (2022), sobre o assunto discutido, afirma que

[...] **marxismo com seu coletivismo desconsidera elementos da existência humana como a dimensão espiritual e pessoal; o capitalismo com sua lógica produtivista voltada ao acúmulo impõe ao homem um consumismo e individualismo esvaziando a dimensão humana;** o totalitarismo representado pelo fascismo e nazismo subordinou o homem ao interesse arbitrário do Estado tolhendo a liberdade. (RESENDE, 2022, p. 39, **grifo nosso**).

O capitalismo e o totalitarismo colocam o ser humano como mero instrumento de meio, agindo sob alta influência externa em prol de um condicionamento pré-moldado, o qual os distanciam da condição de seres humanos, transformando-os em partes mecanizadas que integram o meio, o todo social com o qual convivem. É justamente essa percepção que Freire (1987) adota para questionar as bases existentes e sustentar a sua proposta de educação humanizadora.

Já a quarta concepção, que inspira Freire, é o pensamento fenomenológico. Este é uma área do conhecimento que estuda a consciência e os fenômenos. Com isso, oportuniza a reflexão sobre a consciência intencional e as experiências humanas (MEDONÇA, 2006).

Dessa maneira, vemos que essas quatro linhas de pensamentos filosóficas contribuíram para a formação de Freire, assim como para a elaboração de sua pedagogia libertadora humanista (FREIRE, 2011). É fundamental pensarmos sobre a teoria de Freire, porque ela possibilita-nos realizar uma reflexão crítica sobre a educação, formação docente e a realidade social.

A consciência crítica vem pela reflexão sobre a realidade, mas, para termos um olhar analítico, precisamos de superar a opressão e alienação social e política existente na sociedade. Sob tal ponto de vista, os valores sociais e culturais moldam os indivíduos, sendo estes os primeiros contatos que os educandos têm como uma forma de educação social e cultural (FREIRE, 2018b).

Freire (2018b) destaca, ainda, que a consciência crítica é promovida pela ruptura da denominada consciência ingênua. Enquanto a consciência ingênua enfraquece e limita o potencial do ser humano para o ato de pensar criticamente, a consciência crítica oportuniza uma reflexão própria da realidade de mundo. O autor afirma que a consciência ingênua pode ser superada por meio da educação, ou seja, ela pode ser transformada na consciência crítica.

O homem, então, diferencia-se dos animais por ser um ser social, consciente e que interage com a sociedade em prol da aquisição de faculdades mentais significativas, as quais são traduzidas em significados, que importam em

instrumentos valiosos para o processo educacional, como exemplo pode-se pensar a própria construção da língua, linguagem, suas variações e símbolos linguísticos. Para Freire (2011), o homem aprende com suas vivências sociais, assim foi com o próprio educador, que se descobriu como educador a partir dos seus aprendizados sociais.

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. 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. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2011, p. 13).

Se o educador foi conduzido por intermédio de uma formação que também é social, há de se reconhecer a importância de o currículo dispor das funções sociais e culturais, as quais irão variar conforme as regiões e sociedades, uma vez que cada sociedade e região detém traços sociais e culturais diferenciados, próprios e peculiares, os quais devem ser considerados pelo processo educacional. Ao confrontar o modelo pedagógico denominado por “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987) aponta para uma ligação entre o homem e o meio social, destacando que

a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987, p. 20).

O currículo, então, não pode suportar uma função que limite e oprimam, pois tal função formaria indivíduos “domesticados”, enquanto há uma realidade social que precisa ser transformada, sendo esta uma tarefa dos próprios homens. Por isso, ao adotar a Pedagogia da Autonomia, Freire (2011) destaca que o currículo deve ter uma função mais abrangente, que alcance a realidade social e todas as expressões dela decorrentes, quer seja cultural, política, econômica e afins.

Se o homem é parte integrante do meio, ele influencia a sua realidade, mas, quando ele se molda por uma educação opressora, torna-se oprimido, inacabado, incapaz de interagir de forma benéfica com o seu ambiente social de convívio (FREIRE, 1987). Para Freire (2011), a função social e cultural do currículo deve

prezar pela formação de indivíduos capazes de modificar a realidade social, ultrapassando a *práxis* opressora.

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem (FREIRE, 1967, p. 4).

Como destacado por Apple (1982), historicamente, o currículo fora pensando tendo por base uma função social e cultural. No entanto, estava voltado a atender as demandas oriundas do processo de industrialização e avanços sociais vinculados ao setor econômico. Hodiernamente, a função social e cultural deve ser expansiva, deve-se alcançar todos os vínculos sociais que constituem a razão de ser dos indivíduos, preparando-os para o mundo de forma mais ampla, tendo como foco a construção de uma formação humanista e baseada na autocrítica, formando sujeitos capazes de interagir e modificar o meio, não sujeitos submissos aos fatores impostos pela sociedade.

A perspectiva atrelada à função social e cultural do currículo deve estar focada na construção de indivíduos que tenham autonomia diante dos fatos sociais que o cercam, colaborando com a construção da sua própria realidade social. A quebra de paradigma é essencial, tendo ela justificação legal atrelada ao próprio processo educacional. No parágrafo normativo da Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 6º, pode-se extrair que a educação é um direito social. De igual modo, no artigo 205º, a educação é apontada como um mecanismo de formação do pleno desenvolvimento pessoal, de preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Tais objetivos podem ser alcançados por meio da adoção de uma educação que fora denominada por Freire (2011) como “problematizadora”, desvinculada da denominada educação bancária e opressora, as quais pretendem transferir uma ideia pronta de mundo aos educandos, ao invés de construir tais ideais por meio de uma educação dialética mais próxima da realidade cultural.

Se conhecer é uma questão de depósito e acumulação de informações e fatos, o educando é concebido em termos de falta, de carência, de

ignorância, relativamente àqueles fatos e àquelas informações. O currículo e a Pedagogia se resumem ao papel de preenchimento daquela carência. Em vez do diálogo, há aqui uma comunicação unilateral. Na perspectiva da educação problematizadora, ao invés disso, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento. O mundo — o objeto a ser conhecido — não é simplesmente “comunicado”; o ato pedagógico não consiste em simplesmente “comunicar o mundo”. Em vez disso, educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo (SILVA, 2005, p. 60).

Quando se fala na atual função social e cultural do currículo, pretende-se alcançar uma pedagogia libertadora e participativa, que leve os educandos ao protagonismo mútuo com os educadores, que considere os aspectos internos e externos do ambiente escolar, que vise à formação de indivíduos autocríticos e capazes de assumir posição de mudança no seu meio social. Para tal, há de se falar em três propostas de currículos existentes e comentados pelas teorias contemporâneas, sendo eles o prescrito, o real e o oculto, as quais serão apresentadas na próxima seção.

2.3 Currículo prescrito, real e oculto

Para alcançar a realidade proposta pelas teorias contemporâneas, a partir da década de 1990, trouxemos a definição de um currículo subdividido em três tipos, sendo eles: o prescrito, o real e o oculto. Para Libâneo (2006), a definição desses tipos de currículo rompeu com a concepção limitada aplicada ao currículo educacional, aquela que previa apenas as disposições prescritas que conduziam o sistema educacional.

O currículo, então, teoricamente, deixou de ser visto como uma estrutura rígida e estritamente vinculada aos moldes prescritos, para expandir-se em uma nova dimensão que passaria a agregar realidades manifestas e visíveis, bem como as realidades ocultas, as quais interferem no campo da aprendizagem (FREIRE, 2011).

Sendo o currículo educacional uma construção social, como visto e conceituado por Goodson (1997), este deve evoluir juntamente com a sociedade, de modo a atender às perspectivas educacionais coexistentes em cada período social. Com a evolução proposta a partir do ano de 1990, o currículo prescrito, é claro, não deixará de ser a base condutora do processo educacional, apenas se complementaria tal currículo com o reconhecimento de dois outros tipos elementares

e que se manifestam no cotidiano das relações escolares. Importam, então, trazer à baila a definição destes três tipos de currículos, distintos, porém, complementares.

Como currículo prescrito, entende-se aquele currículo educacional formal, descrito por lei com normas e diretrizes condutoras da relação de ensino e aprendizagem. Neste tipo de currículo, está a expressa previsão de todos os conteúdos que devem ser ministrados pelas disciplinas no ambiente educacional, tendo como função basilar o fornecimento de uma base comum para todo o sistema educacional de uma dada sociedade (LIBÂNEO, 2006).

No sistema educacional brasileiro, pode se destacar como currículo prescrito as normas legais e vigentes que norteiam a educação nacional, a exemplo da própria Constituição Federal Brasileira de 1988, Lei n. 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁸, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e outras que se colocam como normas prescritas e aplicáveis ao sistema educacional e aos currículos. Com base na proposta do currículo prescrito, destaca Libâneo (2006), que a educação terá como finalidade alcançar os objetivos previstos em lei.

Barbosa e Favere (2013) apontam algumas funções atreladas ao currículo prescrito, sendo elas: construir uma cultura comum – currículo para as escolas e seus envolvidos; possibilitar um mínimo educacional e igualdade de oportunidades – igualdade no oferecimento de oportunidades educacionais que concedam aos alunos o aprendizado mínimo exigido; oportunizar uma organização do saber dentro da escolaridade – sequenciamento educacional entre os níveis de ensino existentes; disponibilizar uma via de controle sobre a prática de ensino – controle, pré-estabelecendo regras que norteiem as metodologias de ensino nos centros educacionais; oferecer controle da qualidade – as diretrizes prescritas são um norte para se controlar e avaliar a qualidade do ensino; prescrever e possibilitar meios que desenvolvam o currículo – autonomia profissional e orientação das técnicas de

⁸ Os PCNs estão em desuso no sistema educativo nacional, substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

controle educacional; formatar o currículo – atendendo às exigências predefinidas, tomando por bases os aspectos envolvidos no período social em que se encontre.

O currículo prescrito é a base, mas não pode mais ser visto como o único, uma vez que provocaria prejuízos graves para a leitura de mundo dos educandos, tendo em vista que o ambiente educacional é cercado por fatores que ultrapassam as perspectivas prescritas do currículo formal. Para compreender as proposituras conceituais dos outros dois tipos de currículos – real e oculto – é importante colocar em pauta uma reflexão crítica tecida por Freire (1987, p. 20) o qual diz que “não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas”.

A ideia traçada por Freire (2011) remete a condição de que um currículo educacional meramente prescrito passaria a desconsiderar fatores coligados ao processo de ensino e aprendizagem. Fato este que fez emergir a concepção dos currículos real e oculto. Há de se reconhecer que a educação é a prática da liberdade, não podendo ser ceifada das suas manifestações em sala de aula (FREIRE, 1987).

Sabendo que o currículo prescrito são as normas postas e diretrizes aplicáveis ao contexto educacional, pode-se compreender que a aplicação de tais normas ocorre na realidade do ambiente educacional. É justamente neste ambiente que se materializa o denominado currículo real. Libâneo (2006) aponta que o currículo real traduz aquilo que, realmente, ocorre no ambiente educacional, isto é, na sala de aula. Esse tipo de currículo também é denominado como “currículo em ação”, é a materialização real das expectativas aludidas pelo currículo prescrito.

A diferença entre o currículo prescrito e o real é significativa, uma vez que o primeiro debruça-se sobre uma rígida estrutura objetiva, e o segundo traz uma estrutura volátil, uma vez que muitas modificações podem ocorrer na realidade do ambiente educacional. O currículo real é uma consequência das ações definidas do projeto pedagógico e no plano de ensino, os quais tiveram por norte o currículo prescrito (BARBOSA; FAVERE, 2013).

Há de se considerar que o ambiente da sala de aula é permeado de fatores internos e externos, os quais podem implicar em necessidades claras de readaptações das diretrizes propostas pelo projeto pedagógico e pelo plano de aula. Quando o conhecimento institucional (currículo prescrito) passa a ser vivenciado no dia a dia (currículo real), pode se deparar com condições ambientais que exijam a

reformulação prática de suas ações, de modo a contemplar as reais necessidades emergidas do ambiente real da aprendizagem (GOODSON, 1997).

Esta estrutura volátil do currículo real oportuniza, na concepção de Freire (2011), que haja uma maior autonomia no ambiente pedagógico, de modo a abranger todos os fatores internos e externos, que influenciam no aprendizado e que sejam indispensáveis para construir educandos que se tornem intelectuais transformadores do seu meio social. Aqui, sintetiza-se a concepção freiriana de educação transformadora, libertadora, viva e relacionada à cada realidade em que se encontra inserida.

Libâneo (2006) aponta que o currículo real traz oportunidades expressivamente significantes para que haja a construção de novos conhecimentos, alcançando, assim, um saber que seja mais significativo, uma vez que abrange a realidade de fato experimentada pelos educandos. Os apontamentos de Nascimento, Moraes e Bonfim (2010) justificam a validação de tal espécie de currículo, ao afirmarem que

o currículo não deve se limitar a disciplinas, a saberes que deverão ser ensinados, que fazem da memorização a sua base fundamental; o ensino não deve estar divorciado da vida; a escola não deverá estar fechada para o mundo, perpetuando uma educação livresca e continuamente alheia as realidades que a circundam. A educação deve criar condições que permitam as pessoas conferirem sentido e utilidade ao que aprendem, compreenderem o mundo e trabalharem por uma sociedade cujos fundamentos democráticos sejam mais vivos (NASCIMENTO; MORAES; BONFIM, 2010, p. 58).

Pela ótica das autoras acima mencionadas, o currículo real seria uma importante consequência do currículo prescrito, sendo que o segundo deveria reconhecer e abrir margem para validar as experiências decorrentes do currículo real, além de construir, assim, um sistema pedagógico vivo, transformador e libertador. Ao se analisar o art. 1º da LDB, pode se perceber que a *práxis* prescrita e aplicável ao currículo abre margem para tal possibilidade, uma vez que se diz: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

A educação é um mecanismo composto por multifatores, vinculados com questões atinentes ao meio social. Por sua vez, a sala de aula é composta por uma

diversidade ampla, quer seja de cultura, pensamento, condições sociais, de gênero e afins. Dessa forma, deduzir a existência de um único currículo, o prescrito, seria oprimir os educandos sob um sistema autoritário e defasado, sucumbindo-os a um aprendizado desprovido de significados valorosos (GIROUX, 1997).

Saul (2018, p. 219) destaca o conceito de currículo na perspectiva freireana como “a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformador”. Isto é, o currículo planeja a aplicação prática das teorias necessárias para uma abordagem pedagógica multidisciplinar e focada numa formação crítica-transformadora dos sujeitos.

Para Freire (2011), o processo educacional deve partir da ótica de uma realidade que cerca os sujeitos. A teoria freiriana traz uma analogia que traduz, fielmente, o que seria uma educação aproximada desta realidade. Para Freire (2011), não basta ensinar aos educandos a ler “Eva viu a uva”, é preciso fazer com que eles compreendam a posição social assumida por Eva, quem produziu a uva e quem lucra com tal produção. A educação para ele não poderia ser moldada em bases estáticas, pré-programas e projetadas para uma única realidade, se o universo da sala de aula detém múltiplas realidades, as quais devem ser experimentadas pelo processo educacional.

Na obra “Medo e Ousadia”, Freire e Shor (1986) afirmam que a principal função do currículo é “desocultar” a ideologia dominante da educação bancária. Para modificar tal condição, o currículo deve dispor de uma perspectiva crítica na abordagem dos objetos trabalhados na relação de ensino e de aprendizagem. Ele afirma que, para atingir tal objetivo, deve-se abranger a cultura do aluno, bem como a expressão de classe social, de forma mais profunda e clara, sob o ponto de vista de uso do método dialógico (FREIRE; SHOR, 1986).

O terceiro tipo do currículo seria o oculto que, diferentemente do real, apresenta-se quando as diretrizes contidas no currículo prescrito não se concretizam. Para Libâneo (2006), o currículo oculto é formado por todos os aspectos existentes em sala de aula e que não integram o currículo prescrito e nem o real. Esses aspectos, de forma direta ou indireta, contribuem para aprendizagens sociais relevantes e para a formação dos educandos.

Com base no currículo oculto, pode se extrair aprendizagens voltadas a valores comportamentais e orientações de vida. Este é composto por influências que

impactam tanto na aprendizagem quanto na ministração do conhecimento. Tais influências advêm das experiências vivenciadas pelos educandos e educadores, quer sejam culturais, sociais, familiares e outras, arraigadas por significados e valores trazidos pelos agentes da relação de ensino e aprendizagem, refletindo no ambiente da sala de aula (LIBÂNEO, 2006).

No âmbito do currículo oculto, pode-se, então, atestar a teoria aludida por Foucault (2021) de que o ambiente escolar também é influenciado por fatores que ultrapassam os muros escolares e, por isso, deve preparar os educandos para lidar com as realidades de mundo. Justifica-se, assim, a condição de que se deva haver uma integralização entre as vivências educacionais, sociais, culturais e outras, as quais são importantes para construir uma educação abrangente e libertadora. Sob esta ótica, o sistema educacional e o seu currículo não devem ser limitantes, opressivos, mas, abrangentes, participativos, inclusivos.

Barbosa e Favere (2013) destacam que o currículo oculto é uma construção natural do próprio processo construído pela escola e comunidade escolar. Ele emerge da troca de experiências em sala de aula e contribui para a construção de um saber subjetivo, partindo de pontos de vista subjetivado e singular. Como já destacado por Freire (2011), não se pode desvincular o objetivo do subjetivo em sala de aula, uma vez que estes manifestam-se de forma equivalente e complementar no ambiente educacional.

Perpassados os apontamentos teóricos até aqui apresentados, é importante avançar na disposição dos pontos que integram a temática abrangida por esta dissertação, alcançando, dessa forma, os resultados pretendidos. Por isso, na próxima seção, trar-se-á a exposição de algumas considerações acerca das diretrizes legais curriculares de Pedagogia.

2.4 Diretrizes curriculares gerais e específicas

O currículo, sob a ótica da teoria freiriana e de outros autores, deve, então, ser um processo constituído por interações das práticas e reflexões necessárias aos processos pedagógicos, para protagonizar uma ação pedagógica viva e libertadora, diferenciando-se das diretrizes opressoras que modulam os indivíduos a realidades pré-constituídas. No sistema educacional brasileiro, algumas diretrizes legais são indicadas como necessárias para a formação do currículo, como uma base comum.

Compreender as diretrizes prescritas aos currículos é tão importante quanto compreender as perspectivas teóricas sobre a educação libertadora, uma vez que se faz necessário analisar se as normas postas consideram as realidades existentes no ambiente escolar. Para isso, este tópico do estudo será dedicado a compreender brevemente as diretrizes curriculares gerais contidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n. 9.394 de 1996 –, na Resolução CNE/CP n. 2 de 2015 e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017. Como o enfoque da pesquisa é a Resolução de 2006, a próxima seção será dedicada a discutir as suas diretrizes, aplicáveis aos currículos de Pedagogia.

O artigo 26, da LDB, dispõe de diretrizes aplicáveis ao currículo de Pedagogia, cabendo aqui destacar a seguinte concepção normativa:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

O artigo acima destacado traz a diretriz expressa de que os currículos pedagógicos devem contemplar as características existentes no ambiente de ensino, sendo assim, um currículo vivo, mutável e adaptável, assim como indicado pela teoria freiriana, que preza pela vivacidade do currículo pedagógico, o qual deve contemplar as realidades de mundo (FREIRE, 2011). Nesta seara legal, um dos principais diplomas normativos que se dispõe das diretrizes do currículo de Pedagogia é a Resolução n. 1 de 2006.

2.4.1 Diretrizes do currículo de Pedagogia na Resolução n. 1 de 2006

Esta seção tem o objetivo de apresentar as diretrizes da Resolução CNE/CP n. 1 de 2006. É importante mencionar que a primeira parte desta resolução apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais aplicáveis ao Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O enfoque da pesquisa é a Resolução n. 1 de 2006, pois trata da formação em Pedagogia.

A elaboração da Resolução n. 1, de 2006 tem por objetivo dispor das diretrizes gerais curriculares aplicadas ao Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade de licenciatura, em todo o território nacional. No art. 1º, pode-se

compreender que a norma dispõe não apenas de diretrizes, mas também de princípios, condições de ensino e de aprendizagem, bem como de procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação curricular. Ademais, a Resolução traz uma importante alteração de que a formação em Pedagogia torna-se o curso que forma docentes da Educação Infantil até o quinto ano no Ensino Fundamental I.

As normas da Resolução de 2006 aplicam-se à formação inicial de capacitação ao exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio em modalidade normal, em cursos voltados à Educação Profissional e em outras áreas que se atenham ao manuseio de conteúdos pedagógicos, em conformidade com a leitura do art. 2º (BRASIL, 2006). Há, portanto, a disposição de diretrizes curriculares que visam alcançar diversos níveis de formação, ofertando bases sólidas ao conhecimento gradual do docente, viabilizando a unificação de uma formação padronizada.

O § 1º, do art. 2º, da Resolução de 2006, traz um fragmento de texto legal que apresenta alto valor para esta pesquisa, o qual dispõe da seguinte diretriz normativa:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Reside, no parágrafo acima apresentado, a noção de que a docência deve abranger um conjunto de valores que estão interligadas com o processo de educação, os quais ultrapassam a mera noção de valores pedagógicos, os quais são os sociais, étnico-raciais, culturais, científicos, estéticos, produtivos e outros. Justamente o que aponta Freire (2011) ao mencionar que a educação não pode ser um processo indiferente aos valores reais das experiências humanas, uma vez que compete ao ato de educar a formação de indivíduos aptos a lidarem de forma reflexiva e crítica com todas as possíveis realidades que sejam experimentadas por eles. Nesse contexto, destaca-se o fragmento legal que diz “diálogo entre diferentes visões de mundo”, para destacar, no conteúdo da Resolução de 2006, parte do fundamento utilizado por Freire em suas obras.

Já no § 2º, do art. 2º, da referida Resolução, o legislador pontua que “o curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica” – nota-se aqui o intento por uma formação e prática educacional investigativa, reflexiva e crítica, tal como defendida por Freire (2011) –, que deverá propiciar: a capacitação para o planejamento, execução e avaliação nas atividades educativas (inciso I); a inserção de conhecimentos multidisciplinares que agregam valor ao campo educacional, a exemplo dos conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental-ecológicos e outros (inciso II); (BRASIL, 2006). Com clareza das evidências, pode-se perceber a disposição de uma prática de formação docente que envolva conhecimentos reais do mundo social, tal como pontuada por Freire (2011) como uma necessária construção ideológica pedagógica.

Não diferente, o art. 3º, da mesma Resolução de 2006, aponta que o estudante em formação, no curso de Pedagogia, deve trabalhar esmiuçando um repertório pedagógico fundado em conhecimentos e habilidades compostas por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, de modo que sua formação tenha por consolidação essencial a prestação de um exercício profissional conduzido pela interdisciplinaridade, democratização, contextualização, pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006). É necessário ressaltar que, por meio das diretrizes, evidencia-se uma perspectiva de amplitude disciplinar na formação dos profissionais que estarão à frente de uma educação plural, tida por Giroux (1997) como uma emergente necessidade para a construção de uma formação crítica e reflexiva.

O parágrafo único e respectivos incisos do art. 3º dispõem de alguns requisitos obrigatórios para a formação do licenciado em Pedagogia, sendo eles: ter o conhecimento da escola como uma organização complexa, a qual tem por objetivo a promoção de uma educação “para e na cidadania” (inciso I); ter enfoque na pesquisa, na análise e na aplicação dos resultados das investigações que sejam de interesse da área educacional (inciso II); participar da gestão de processos educativos e da organização e funcionamento dos sistemas e das instituições de ensino (BRASIL, 2006).

Sobre a participação dos futuros docentes na organização dos sistemas e das instituições de ensino, o parágrafo único do art. 4º, em seus incisos, dispõe dos aspectos que devem ser atendidos por tal participação, sendo eles: o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de tarefas que sejam

próprias do setor da Educação (inciso I); as mesmas ações retro citadas aplicadas aos projetos e experiências educativas não-escolares (inciso II); a produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico voltados ao campo educacional, em contextos escolares e não escolares (inciso III); (BRASIL, 2006). Ao estender tais ações aos contextos “não-escolares”, observa-se que as diretrizes abordadas visam expandir o campo das habilidades dos docentes sobre os aspectos que ultrapassam as margens territoriais dos limites físicos da escola.

Por sua vez, é no âmbito do art. 5º e seus incisos, que o legislador indica as aptidões necessárias ao egresso de Pedagogia, cabendo indicar algumas delas: atuação ética com foco na formação de indivíduos com o senso de justiça, equanimidade e igualdade (inciso I); compreender e contribuir para a formação de crianças de zero a cinco anos, focando no desenvolvimento destas em dimensões intra e extra escolar (inciso II); fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças inseridas no Ensino Fundamental (Inciso III); trabalhar em espaços escolares e não escolares, contribuindo com a formação de indivíduos em diferentes fases de desenvolvimento (inciso IV); conhecer e respeitar as manifestações e necessidades especiais dos educandos (inciso V); ensinar com foco na interdisciplinaridade (inciso VI); relacionar linguagens diferentes com o contexto didático pedagógico, a exemplo da linguagem tecnológica (inciso VII); promover e facilitar a relação de cooperação entre os sujeitos do campo educativo, familiar e comunitário (inciso VIII); investigar problemas socioculturais e educacionais, buscando formas para superá-los no campo da formação acadêmica (inciso IX); demonstrar consciência sobre as inúmeras diversidades existentes nos campos educacional e social (inciso X); desenvolver trabalho em equipe que vincule um diálogo entre diferentes áreas e a educação (inciso XI); participar da gestão das instituições contribuindo para a melhoria dos processos pedagógicos (incisos XII e XIII); realizar pesquisas que oportunizem conhecimentos diversos do campo social (inciso XIV); usar com propriedade os meios de construção do conhecimento pedagógico-científico (inciso XV) (BRASIL, 2006).

Merece destaque o inciso XVI, do art. 5º, o qual diz que os docentes devem estar aptos a “estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caibam implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes” (BRASIL, 2006). É possível

perceber que os docentes são dotados de autonomia para contribuir ou para criticar as diretrizes curriculares que são adotadas pelas respectivas instituições de ensino.

O escopo normativo, conferido ao art. 6º, aborda a estrutura do curso de Pedagogia, dispondo que tal estrutura deve respeitar a diversidade nacional e a “autonomia pedagógica” das instituições. No seu inciso I, é indicado que tal estrutura deve se constituir por um núcleo básico com enfoque na diversidade e multiculturalidade socionacional. Nas alíneas do inciso I, o legislador dispõe de que este núcleo deverá articular as seguintes práticas: aplicação dos princípios, concepções e critérios multidisciplinares (alínea a); aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares (alínea b); a observação, análise, planejamento, implementação e avaliação dos processos educativos e experiências educacionais no ambiente socioeducacional (alínea c); a utilização do conhecimento multidimensional do ser humano, em “situações de aprendizagem” (alínea d); e outras ações que envolvem práticas pedagógicas focadas na diversidade e multidisciplinaridade dos conteúdos que envolvem os campos educacional e social (BRASIL, 2006).

No inciso II e alíneas, do art. 6º, da Resolução de 2006, encontra-se a previsão do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos que sejam direcionadas às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico, atendendo a diversas demandas sociais e regidas pelas seguintes possibilidades: a investigação sobre os diversos processos que impactam no campo educacional (alínea a); a avaliação da criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagens focados na valoração da diversidade social e cultural (alínea b); o estudo, a análise e a avaliação de “teorias aplicáveis à educação”, possibilitando a “elaboração de propostas educacionais consistentes e inovadoras” (alínea c); (BRASIL, 2006). Chama-se a atenção para a alínea c, de modo a pontuar a perspectiva aplicada ao intento de uma pedagogia consistente e inovadora, na qual se adequa as perspectivas de Freire (1967, 1987, 2011 e 2018b), Giroux (1997) e outros, que apresentam uma pedagogia reflexiva e crítica como inovação necessária.

O inciso III, do art. 6º, da mesma Resolução, traz a necessidade de existência do núcleo de estudos integrados, que proporcionará o enriquecimento curricular dos formandos, devendo dispor de: participação em seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, sob a supervisão do corpo

docente (alínea a); atividades práticas multidisciplinar, de modo a aprofundar e diversificar os estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos (alínea b); atividades de comunicação e expressão cultural (alínea c); (BRASIL, 2006). Notória é a preocupação teórica quanto à multidisciplinaridade das experimentações e vivências na formação dos futuros docentes, munindo-se da concepção expansiva pelo enriquecimento do aprendizado por meio da diversidade de realidades diversas.

A divisão da carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia é apresentada pelo art. 7º e seus incisos, subdividindo-a nos seguintes parâmetros: 2.800 horas de atividades formativas (inciso I); 300 horas de estágio supervisionado (inciso II); e 100 horas de atividades teórico-práticas (inciso III); (BRASIL, 2006). Distribuem-se as experiências de formação dos docentes entre atividades teóricas e práticas, as quais devem possibilitar a capacitação ampla destes profissionais.

O art. 8º, com seus respectivos incisos, dispõe-se da integralização dos estudos dentro do projeto pedagógico da instituição. Esta integralização deve abranger disciplinas, seminários e atividades similares, práticas de docência, gestão educacional e atividades complementares. No inciso IV e alíneas, do referido artigo mencionado, destaca-se que o estágio curricular deverá desenvolver a capacidade dos profissionais para lidarem com a formação em diferentes níveis educacionais, os quais são a Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos (EJA); participação em outras atividades educacionais e reuniões pedagógicas (BRASIL, 2006).

Exaure-se, dessa forma, a disposição dos artigos da Resolução n. 1 de 2006, sendo destacados aqueles de maior relevância para o contexto temático proposto por esta pesquisa. De modo a traçar um breve panorama geral de tal Resolução, em confronto com os ideais de educação traçados pelos autores utilizados na fundamentação da pesquisa, cabe destacar que as diretrizes nacionais aplicáveis ao currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia apresentam intensões de autonomia, capacitação experimental, formação diversificada e multidisciplinar, entre outras que são essenciais para a formação de profissionais aptos a lidarem com uma educação consistente e inovadora.

Sendo assim, conclama a necessidade de retomar os ensinamentos de Freire (2011, 2018b) e Giroux (1997), para apontar a assertividade da narrativa legal, uma vez que métodos e didáticas adequadas podem favorecer o aprendizado, transformando-o em bases mais sólidas e consistentes com as realidades de

mundo. Para que possamos ter uma educação de qualidade, necessitamos de formação docente de qualidade. Por isso, Gadotti (2013) aponta que

todos sabemos que a **qualificação do professor** é estratégica quando se fala de educação de qualidade. Contudo, está sendo difícil encontrar os parâmetros dessa qualificação. O problema é que, tanto os conteúdos quanto a metodologia dos cursos de formação dos professores são, geralmente, ultrapassados. Eles são baseados numa velha concepção instrucionista da docência. Precisam de profundas mudanças. O professor é um profissional da aprendizagem, um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem e não uma máquina reprodutiva instrucionista” (GADOTTI, 2013, p. 10-11, **grifo nosso**).

Entende-se, então, que a construção de uma educação ampla e real, distinta do modelo linear adotado e fielmente criticado por Freire (1987) depende diretamente da qualificação docente voltada à prática de educação reflexiva-crítica, essencial para formar cidadão com visão de mundo, apto a interagir e questionar as realidades sociais que o envolve. A busca por uma educação libertadora deve promover uma formação docente baseada pelo mesmo fundamento. Nesta busca, a Resolução n. 2 de 2015 passou a dispor de importantes diretrizes aplicadas à formação superior de professores, a qual será apresentada na próxima seção.

2.4.2 Diretrizes da formação de professores na Resolução n. 2 de 2015

Seguindo a mesma linha de concepção curricular pedagógica da LDB, a Resolução n. 2, de 2015, traz algumas diretrizes importantes para a formação em nível superior de professores. Dessa forma, sendo o educador a força motriz da educação, a sua formação deve ser condizente com os ideais que se pretende alcançar com a formação de novos pensadores (APPLE, 2006).

No rol das considerações apontadas pela referida resolução e que contribuíram para justificar o estabelecimento de suas normas, pode-se destacar a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, a arte, o pensamento e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a valorização da experiência extraescolar, o trabalho e as práticas sociais e outros princípios que corroboram o alcance da denominada “democratização da gestão e do ensino” no país (BRASIL, 2015).

Nos moldes da Resolução n. 2/2015, o currículo de Pedagogia é apontado como sendo

[...] o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 2).

O currículo prescrito deixa de ser norteado pela necessidade de preparo educacional voltado apenas ao campo profissional, passando a ser um instrumento de formação plena dos educandos, capacitando-os para uma participação social efetiva nas mais diversas dimensões de seus relacionamentos humano. Assim como destacado por teóricos com Apple (2006) e Freire (2011), a Resolução n. 2/2015 aponta que é a realidade dos educandos que dará vida ao currículo prescrito, por isso, sua organização e composição deve considerar tais aspectos.

Para atender às perspectivas contemporâneas atreladas à educação, a formação inicial continuada dos educadores é apontada como um mecanismo indispensável para todos os níveis de ensino, a qual deve ser conduzida com base nas disposições legais atinentes com a educação básica do país, atendendo a todas as diretrizes e políticas públicas voltadas à educação nacional, sendo estas as disposições do art. 1º, § 1º, § 2º e § 3º (BRASIL, 2015).

Duas importantes diretrizes sobre a docência são apontadas pelos parágrafos do artigo 2º, da Resolução de 2015, sendo elas: a compreensão da docência como uma ação educativa ampla e processo pedagógico intencional e metódico, que contemple a todos os valores presentes no campo educacional, a exemplo dos valores éticos, linguísticos e afins (§ 1º); o entendimento de que a ação educacional docente é permeada pelas questões intrínsecas às dimensões políticas, éticas, técnicas e estéticas, tendo por base uma sólida formação (BRASIL, 2015).

No âmbito do artigo 3º, dispõe-se de que a formação inicial e continuada deverá contemplar a preparação e o desenvolvimento de educadores capazes de assegurar a produção e difusão do conhecimento, bem como integrar o corpo docente e pedagógico, contribuindo para a formação do currículo e plano pedagógico. No rol dos parágrafos atribuídos a este artigo, destacam-se que: a educação deve ser compreendida como um processo que se desenvolve em todos os níveis de relacionamentos tecidos pelos educandos (§ 1º); os projetos pedagógicos devem ser articulados às realidades existentes, de modo a alcançar uma formação ampla e cidadã (§ 2º); a formação docente e continuada constitui um

processo dinâmico e complexo, o qual deve ser conduzido em regime colaborativo (§ 3º); os profissionais do magistério serão aqueles que compõem o corpo pedagógico escolar, os quais devem possuir a formação mínima exigida pelas legislações atinentes (§ 4º); (BRASIL, 2015).

A resolução comentada traz um rol de princípios que deve conduzir o currículo de Pedagogia, em seu artigo 3º, § 5º e respectivos incisos, sendo eles: uma formação docente que seja ampla, visando ao compromisso público de Estado, com foco na proteção dos direitos dos educandos (I); a formação de profissionais com o compromisso atrelado ao projeto social, político e ético (II); a colaboração constante entre os entes federados na consecução das políticas aplicadas à formação dos profissionais da educação (III); a garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação docente (IV); a articulação entre a teoria e a prática na formação docente (V); o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços indispensáveis aos profissionais do magistério (VI); um projeto formativo nas instituições de educação, tendo uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a própria formação docente (VII); a equidade no acesso à formação inicial e continuada, de modo que se contribua para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais (VIII); a articulação entre a formação inicial e a continuada, bem como entre os níveis e modalidades educacionais (IX); a compreensão da formação continuada como um componente essencial da profissionalização (X); a compreensão dos profissionais do magistério como sendo agentes formativos da cultura, compreendendo a necessidade do seu acesso às informações, vivências e atualizações culturais (XI) (BRASIL, 2015).

Dispõe-se do projeto de formação integralizado, o qual deve ser adotado pelas instituições de educação superior e o próprio sistema de educação básica, com base nas disposições do artigo 3º, § 6º os objetivos elencados pelos incisos, sendo eles: a sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais (I); a inserção dos estudantes de licenciatura nas próprias instituições de educação básica pública (II); o contexto educacional regional, onde o projeto de formação será desenvolvido (III); as atividades que visem à socialização e à avaliação dos impactos aplicados a tal contexto (IV); a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da língua materna e da capacidade de comunicação, oral e escrita (V); as questões socioambientais, estéticas, éticas e aquelas relativas à diversidade de gênero,

étnico-racial, religiosa, sexual, sociocultural e outros, na busca pela equidade (VI) (BRASIL, 2015).

Além disso, o artigo 5º e respectivos incisos, da Resolução n. 2/2015, dispõem de que os currículos de formação inicial e permanente dos professores devem assegurar: a integração e interdisciplinaridade curricular (I); a construção do conhecimento, com valorização da pesquisa e da extensão (II); o acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, bem como ao material de apoio pedagógico de qualidade, tempo de estudo e produção acadêmica-profissional (III); às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissionais e o seu desenvolvimento (IV); a elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais (V); o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (VI); a promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, de disseminação e de uso (VII); a consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças e da valorização das diversidades (VIII); a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes durante o percurso educacional (IX) (BRASIL, 2015).

Claramente, tem-se por objetivo que a formação curricular em Pedagogia debruce-se sobre a observância de algumas perspectivas contemporâneas aplicadas às necessidades de formação de base dos educandos, atribuindo aos profissionais educadores plenas capacidades de se promover o ensino necessário para que se alcance tal objetivo, principalmente, a educação reflexiva e crítica. Esse viés coaduna-se ao pensamento de Freire (2011) a respeito da promoção de uma educação libertadora, que estimule os educadores e os educandos a serem críticos, participativos e modificadores das realidades sociais disruptivas.

Com base na disposição do artigo 7º e respectivos incisos compreende-se ainda que o egresso da formação inicial ou continuada possua um repertório de informações e habilidades que seja composto pela pluralidade de conhecimentos, que lhe permita: o conhecimento da instituição educativa como uma organização complexa na função da promoção da educação e da cidadania (I); a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações na área educacional (II); a atuação profissional de ensino, na gestão de processos e organização e gestão educativa (III) (BRASIL, 2015).

O parágrafo único, do inciso III, do artigo 7º, dispõe de que o PPP deve agir em articulação com os PPI e PDI, abrangendo diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: o estudo do contexto educacional, com diversas ações nos mais diversos espaços escolares (I); o desenvolvimento de ações que busquem valorizar o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica (II); o planejamento e a execução de atividades nos espaços formativos (III); a participação nas atividades de planejamento, no projeto pedagógico, nas reuniões e órgãos colegiados (IV); a análise do processo pedagógico e do ensino-aprendizagem dos conteúdos (V); a leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos (VI); o cotejamento e a análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares (VII); o desenvolvimento, a execução, o acompanhamento e a avaliação de projetos educacionais (VIII); a sistematização e o registro das atividades contidas no portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento (IX) (BRASIL, 2015).

Algumas aptidões devem ser desenvolvidas no egresso da formação inicial e continuada em Pedagogia, sendo elas dispostas pelo artigo 8º e seus incisos, tais como: atuação ética e compromissada com a construção de uma sociedade justa equitativa e igualitária (I); a compreensão do seu papel na formação dos educandos (II); o trabalho focado na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em suas diferentes fases (III); o domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos, bem como das abordagens teórico metodológicas (IV); a capacidade de relacionar a linguagem dos meios de comunicação com a educação (V); a promoção e a facilitação das relações de cooperação entre a instituição, a família e a comunidade (VI); a identificação das questões e dos problemas socioculturais e educacionais (VII); a demonstração da consciência da diversidade e do respeito às diferenças (VIII); a atuação na gestão e organização das instituições de educação (IX); a participação na gestão escolar (X); a realização de pesquisas que impulsionem o conhecimento dos estudantes e da sua realidade sociocultural (XI); a utilização de instrumentos de pesquisas no campo pedagógico (XII); o estudo e a compreensão crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais e respectivas determinações legais (XIII) (BRASIL, 2015).

Algumas diretrizes gerais são aplicadas à formação inicial do magistério em Educação Básica de nível superior, sendo elas elencadas pelo Capítulo IV, da Resolução n. 2/2015. O artigo 9º e seus incisos dispõem de que são compreendidos

como cursos de formação inicial: graduação de licenciatura (I); formação pedagógica para graduados não licenciados (II); segunda licenciatura (III). No rol dos parágrafos § 1º, § 2º e § 3º, dispõe-se de que respectivamente: a definição do projeto institucional ficará sob o encargo da instituição formadora, observando as diretrizes aplicáveis; a formação inicial implica em formação de nível superior, que seja adequada à área do conhecimento e às etapas de atuação; a formação inicial deve ser ofertada, preferencialmente, na modalidade presencial, contendo elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural (BRASIL, 2015).

O artigo 10 dispõe de que a formação inicial será destinada aos profissionais que almejem o exercício do magistério em educação básica. Em seu parágrafo único e incisos, afirma-se que as atividades vinculadas ao magistério devem compreender a atuação e a participação na organização e gestão do sistema de educação, abrangendo: o planejamento, o desenvolvimento, o acompanhamento, a coordenação e a avaliação de projetos educacionais (I); a produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico (II) (BRASIL, 2015).

No âmbito do artigo 11 e seus incisos, a Resolução n. 2/2015 traz a necessidade da existência de um projeto com identidade própria na formação inicial, que venha garantir: a articulação com os contextos educacional, social, cultural, econômico e tecnológico (I); a articulação efetiva entre as faculdades e os centros de educação (II); a coordenação e o colegiado próprios que formulem e articulem o projeto pedagógico com as unidades educacionais envolvidas (III); uma interação sistemática entre os sistemas, instituições de ensino superior e de educação básica (IV); um projeto formativo que vise assegurar aos estudantes o domínio dos conteúdos (V); a organização institucional para a formação dos formadores (VI); os diversos recursos pedagógicos que aprimorem a formação dos educadores (VII); as atividades de apropriação e criação culturais (VIII) (BRASIL, 2015).

Já no âmbito do artigo 12, o legislador aponta que os cursos de formação inicial devem possuir um currículo pedagógico que estimule o respeito à diversidade nacional e à “autonomia pedagógica”, sendo que as instituições formadoras devem ser constituídas por núcleos essenciais. No inciso I e alíneas, apresenta-se o núcleo de estudo e de formação geral, que deve contemplar os fundamentos e metodologias, nos diversos campos específicos das áreas de atuação, abrangendo as realidades educacionais e articulando: os princípios, concepções, conteúdos e critérios de todas as áreas atinentes (a); os princípios da justiça social, promoção da

participação e gestão democrática e do respeito à diversidade (b); o conhecimento amplo, avaliação, criação e uso de recursos pedagógicos (c); a observação, análise, desenvolvimento, planejamento e avaliação dos processos educativos (d); o conhecimento multidimensional e interdisciplinar (e); o diagnóstico das aspirações e necessidades dos diferentes segmentos sociais (f); a pesquisa e o estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos (g); a decodificação e utilização dos diferentes tipos de códigos e linguagens (h); a pesquisa e o estudo das diversas relações sociais (i); as questões relacionais à estética, à ética e a ludicidade (j); a pesquisa, o estudo, a aplicação e a avaliação da legislação e da produção específica (j) (BRASIL, 2015).

Deve conter, ainda, o núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos, conforme o disposto no artigo 11, inciso II e alíneas, devendo este oportunizar: investigações sobre os processos educativos, organizacionais e gestacionais (a); a avaliação, a criação e o uso de textos, materiais, procedimentos e processos didáticos (b); a pesquisa e o estudo de conhecimentos pedagógicos (c); a aplicação no campo educacional de contribuições e conhecimentos, oriundos das mais diversas dimensões sociais (d) (BRASIL, 2015).

Além disso, o inciso III e respectivas alíneas, do artigo 11, trazem a concepção do núcleo de estudos integrados de enriquecimento ao currículo de Pedagogia, o qual deve compreender a participação em: seminários e estudos curriculares (a); atividades de prática articulada aos sistemas e instituições de ensino (b); a mobilidade estudantil, o intercâmbio e quaisquer outras atividades que estejam previstas no PPC (c); as atividades de comunicação e de expressão (d) (BRASIL, 2015).

Diante da apresentação das diretrizes do currículo de Pedagogia até aqui destacadas, pode-se observar que estas buscam consolidar uma formação ampla, atendendo às questões de interdisciplinaridade com as dimensões sociais, de modo que se forme educadores capazes de integralizar as realidades sociais com o campo educacional, transformando os educandos em intelectuais transformadores e vice-versa.

De modo a orientar os currículos das graduações em Pedagogia, a Resolução n. 2/2015 traz algumas diretrizes aplicáveis à estrutura deste currículo, a qual deve ser respeitada pelas instituições de formação superior em Pedagogia. O *caput*, do artigo 13, traz a concepção de que os cursos de formação inicial de educadores

devem considerar, em seus componentes curriculares, a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que englobam tal formação, abrangendo todos os níveis necessários para uma formação ampla e diversificada.

No § 1º, do artigo 13, traz-se o requisito de carga horária dos cursos de formação inicial em Pedagogia, dispondo que este compreenderá, no mínimo, a 3.200 (três mil e duzentas) horas acadêmicas efetivas, com curso de duração que possua, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos de duração. Para além disso, os incisos deste parágrafo dispõem de que tais cursos devem compreender a: 400 (quatrocentas) horas de prática (I); 400 (quatrocentas) horas de estágio (II); no mínimo, 2.200 (duas mil e duzentas) horas de atividades formativas estruturadas pelos núcleos de estudo e formação geral (artigo 12, inciso I) e de aprofundamento e diversificação (artigo 12, inciso II) (III); 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em campos específicos e de interesse dos discentes da formação inicial (IV) (BRASIL, 2015).

No § 2º, do artigo 13, dispõe-se de que os cursos de formação inicial devem garantir nos currículos os conteúdos vistos como específicos ao campo de conhecimento ou interdisciplinares, abordando os fundamentos e metodologias, entre os conteúdos relacionados aos múltiplos campos sociais, tal como diversidade de gênero, étnico-racial, direitos humanos e afins. No § 3º, destaca-se que os cursos de formação inicial deverão garantir a efetiva e concomitante relação teórico-prática. No § 4º, destaca-se os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempo e espaços curriculares, os quais deverão expressar eixos inseridos nos campos das dimensões previstas no artigo 12 da mesma resolução (BRASIL, 2015).

Em seu § 5º, do artigo 13 da resolução em epígrafe, apresenta-se a necessidade das licenciaturas em Pedagogia voltadas à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que deverão preponderar os tempos dedicados ao conhecimento dos objetos de ensino, enquanto as demais licenciaturas deverão preponderar o tempo dedicado às dimensões pedagógicas, que não deve ser inferior à quinta parte de toda a carga horária do curso. No § 6º, dispõe-se de que o estágio curricular é obrigatório para compor a estrutura curricular da graduação de Pedagogia.

Já no que concerne aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, o artigo 14, *caput*, diz que estes serão de caráter emergencial e

provisório, ofertados aos portadores de diploma superior, em cursos relacionados com a habilitação pretendida. Estes deverão ter uma carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas acadêmicas efetivas. No § 1º deste artigo e respectivos incisos, diz-se que a definição desta carga horária deverá respeitar: o mínimo de 1.000 (mil) horas, quando o curso de formação em Pedagogia pertencer à mesma área do curso de origem (I); o mínimo de 1.400 (mil e quatrocentas), quando o curso de formação pedagógica for de uma área diferente do curso de origem (II); 300 (trezentas) horas de estágio curricular (III); 500 (quinhentas) horas de atividades acadêmicas formativas referentes aos núcleos de estudo e formação geral (artigo 12, inciso I) e de aprofundamento e diversificação (artigo 12, inciso II) (IV); 900 (novecentas) horas de atividades acadêmicas formativas referentes ao inciso II deste parágrafo e com base nos núcleos de estudo e formação geral (artigo 12, inciso I) e de aprofundamento e diversificação (artigo 12, inciso II) (V); 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas inseridas no âmbito do inciso III, do artigo 12 – núcleo de estudos integradores (BRASIL, 2015).

No rol do § 2º, do artigo 14, destaca-se que, de igual modo, a formação inicial de graduação em Pedagogia sem licenciatura deve contemplar a todos os conteúdos capazes de promover a interdisciplinaridade e diversidade de conhecimentos dos mais diversos campos sociais. O § 3º menciona que as instituições formadoras deverão verificar a compatibilidade da formação de origem dos candidatos com a área pedagógica pretendida. Já no § 4º, dispõe-se de que o estágio é componente obrigatório do currículo da graduação em Pedagogia para os egressos sem licenciatura. No § 5º, a norma afirma que os cursos de formação pedagógica para graduados poderão ser ofertados em instituições de nível superior, com preferência para as universidades com avaliação satisfatória pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2015).

Ainda com base nas disposições do artigo 14, em seu § 6º, afirma-se que a oferta do curso de formação pedagógica para graduados deverá considerar os processos de avaliação do § 5º. Não obstante, no § 7º, dispõe-se de que, no prazo de 5 (cinco) anos, o MEC deverá preceder com a avaliação de desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados.

Já para os cursos de segunda licenciatura, o artigo 15, *caput*, apresenta que estes deverão ter duração mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, que levará em consideração o nível de equivalência entre a

primeira graduação e a segunda. A definição da carga horária fica ao encargo do § 1º e incisos deste artigo, sendo ela: o mínimo de 800 (oitocentas) horas, quando a segunda graduação de licenciatura pertencer a mesma área do curso de origem (I); o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas, quando o curso de segunda licenciatura for diferente da área do curso de origem (II); 300 (trezentas) horas de estágio curricular (III). Aplica-se, também, a esta modalidade curricular de Pedagogia as mesmas orientações complementares e diretrizes aplicadas às modalidades anteriores (BRASIL, 2015).

A partir do artigo 16, a Resolução n. 2/2015 traz algumas diretrizes sobre a formação continuada em Pedagogia. No geral, esta busca aprimorar os conhecimentos pedagógicos dos educadores, de modo a conduzi-los a repensar os processos pedagógicos, buscando sempre a construção de mecanismos atuais que possam majorar a qualidade da relação de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2015)⁹. A educação continuada ou permanente já era apontada por Apple (2006), Freire (2011), Giroux (1997) e outros teóricos como um mecanismo indispensável para a construção de educadores autocríticos, que sejam capazes de aprimorar o processo de aprendizagem a partir da autorreflexão.

2.4.3 BNCC

Outro documento educacional importante para a contexto escolar é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que tem como foco a estruturação de diretrizes que alcancem a promoção da igualdade, da diversidade e da equidade em sala de aula, haja vista a necessidade prática de se reduzir as desigualdades sociais no Brasil. Em parte do texto extraído da BNCC, pode-se compreender que

no Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BNCC, 2017, p. 15).

⁹ No ano de 2019, foi publicada a Resolução n. 2, a qual apresenta as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” (BRASIL, 2019). A referida resolução, apesar de aprovada, ainda não entrou em vigor.

Tanto os currículos quanto os projetos pedagógicos devem considerar as realidades existentes em sala de aula. Apesar de ter sido elaborada em 2017, a BNCC é um exemplo de currículo prescrito, não se adequando aos novos parâmetros de uma educação com função social e cultural, mas vista como um mecanismo de redução das desigualdades sociais, por meio da construção de intelectuais transformadores das realidades existentes no meio social, assim como apontado por Freire (2011).

O corpo normativo da BNCC ainda destaca que os valores que regem a educação nacional reconhecem que o processo educativo tem o objetivo com o desenvolvimento humano de forma global, em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, cultural e afins (BNCC, 2017). Mais uma vez, tem-se a disposição de que os currículos devem abranger a diversidade existente no meio social de convívio dos educandos, dispondo de mecanismos pedagógicos que se pautem por eles.

A previsão de que o currículo prescrito deve estar em harmonia com o currículo em ação (real) também pode ser extraída do texto da BNCC, que diz que a

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BNCC, 2017, p. 16).

O legislador, então, aponta que o conjunto de ações pedagógicas deve atender ao currículo real e complementar o currículo prescrito, construindo assim uma educação mais próxima da realidade dos educandos. Uma das competências atreladas à Educação Básica pela BNCC e que deve ser despertada pelas propostas curriculares pedagógicas é

valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2017, p. 9).

Nota-se, dessa forma, que a proposta de currículo prescrito para a educação deve atender aos aspectos culturais e experiências práticas dos educandos, de modo que se eduque com base em uma proposta de desenvolvimento autocrítico,

preparando os indivíduos para o pleno exercício social, com base em valores, como a consciência, a responsabilidade, a crítica, a liberdade e outros, assim como já apontava os estudos de Freire (2011) e Giroux (1997).

Perspectivas estas que também se coadunam com os apontamentos de Pacheco (2018), o qual destaca que

[...] o currículo entender-se-á numa diversidade de temporalidades, formadas e vividas por pessoas em espaços e lugares concretos, não sendo desejável que haja um rolo compressor que nivela as aprendizagens e as molda até que os aprendentes atinjam determinados resultados, quase sempre inscritos em lógicas produtivistas. Assim, a teorização (pós) crítica não estará do lado de perspectivas que expressem o currículo como cânone e matriz de saberes perenes, utilitários e globalizados em resposta a critérios de produtividade económica, mas de abordagens curriculares centradas na análise do sujeito e na análise social, que fazem do currículo um percurso individual e coletivamente reconstruído em função de interesses e finalidades, que têm de ser interpretados contextualmente (PACHECO, 2018, p. 67).

Dessa maneira, pretende-se romper com a rigidez curricular pretérita, alcançando um currículo contemporâneo fundado na liberdade, sem que deixe de preexistir normas padrões e atinentes aos níveis educacionais, mas que haja a flexibilidade de contemplar também os aspectos sociais e mutáveis das realidades que existem no ambiente da relação de ensino e aprendizagem. O conhecimento não é neutro, não é um produto adquirido por uma fórmula exata, mas este é construído de forma diversa, devendo ser este o foco de uma educação em que se pretenda formar cidadãos expressivamente críticos e ativos socialmente, rompendo com o passado que formava sujeitos oprimidos (RIBEIRO; ZANARDI, 2015).

O caráter centralizador da BNCC é criticado com subsídios que destacam a importância de desconstrução dos currículos legitimados por prescrição e fundados em uma concepção salvacionista. A necessidade de inserção do crivo da *práxis* em prol da problematização destes currículos é um fator indispensável na construção de uma dialogicidade na educação, inserindo as perspectivas de uma educação libertadora que se funda no idealismo central da criticidade. Zanardi e Oliveira (2021) dialogam sobre esta crítica tecida à BNCC, contribuindo com a seguinte concepção:

O diálogo entre sujeitos é o patamar para o processo de humanização e condição necessária para uma práxis emancipatória. O diálogo realiza-se no risco e não nas certezas salvacionistas. Não é uma solução mística para todos os problemas que os currículos e a Educação enfrentam. Mas é o fundamento para um novo experimentar democrático que se rompa com a

equivocada noção que educadores/as e educando/as não têm o que dizer sobre currículo (ZANARDI; OLIVEIRA, 2021, p. 289).

Diante da análise dos fragmentos de textos legais parafraseados e analisados sob as perspectivas epistemológicas do cotejo de autores adotados, é possível compreender que as diretrizes das Resoluções de 2006 e 2015 debruçam-se sobre a abrangência de requisitos contemporâneos essenciais à atual educação. Todavia, por se tratar de diretrizes decorrentes do denominado currículo prescrito de nível geral, cada instituição de formação tem por incumbência a elaboração dos seus respectivos PPPs, contemplando todas as diretrizes e orientações legais que foram apresentadas. Retomando aos objetivos deste estudo, o próximo capítulo apresentará questões específicas do PPP de Graduação em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

3 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC MINAS)

É importante mencionar que este capítulo é dedicado a adentrar na apresentação dos pontos pretendidos por esta temática, os quais se atêm ao segundo objetivo específico desta pesquisa, tendo por incumbência a análise curricular da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia (PPP) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS).

Será realizada uma articulação analítica entre a proposta pedagógica do PPP de Pedagogia da PUC Minas e as propostas teóricas que sustentam a premissa de uma vivacidade real dedicada à formação de sujeitos contemporâneos, em cotejo de fundamentos apresentados pelo capítulo anterior, quer seja teórico ou normativo.

Abaixo, inicia-se esta análise pela apresentação dos aspectos gerais vinculados ao Instituto de Ciências Humanas (ICH) com relação ao processo de formação dos docentes do curso de Licenciatura da PUC Minas.

3.1 Análise dos aspectos gerais do Instituto de Ciências Humanas (ICH) no processo de formação dos docentes – PUC MINAS

Será realizado um breve panorama sobre pontos pertinentes ao Instituto De Ciências Humanas (ICH). Ele foi fundado no ano de 1943 pela iniciativa de Irmãs Dominicanas e incorporado à PUC Minas no ano de sua fundação, em 1958. A relevância desta análise dá-se pelo vínculo estabelecido entre o ICH e a formação dos licenciados em Pedagogia pela PUC Minas que, desde o ano de 1996, vem passando por renovações significativas, de modo a atender aos recentes parâmetros pedagógicas adotados pela PUC Minas na formação dos licenciados em Pedagogia.

A organização dos processos estabelecidos pelo PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas em relação ao ICH e suas instituições integradas com a materialização destes é relevante para assegurar que a formação dos egressos em Pedagogia atenda aos ideais pré-estabelecidos e que visam a uma conduta ética-profissional inovadora e em conformidade com as diretrizes atuais voltadas a uma educação reflexiva e crítica. Em um pequeno excerto de texto extraído do PPP de Pedagogia da PUC Minas, é possível perceber que há uma busca pela conexão dos processos curriculares em todos os cursos da referida instituição.

[...] as estruturas curriculares foram construídas e pôde-se constatar que há um significativo percentual de compartilhamento, sem prejuízo da especificidade de formação dos graduandos dos diferentes cursos, além da conquista da diversificação de atividades formativas, contribuindo para a flexibilização curricular. Essa lógica parece ser um consenso de todos que estão comprometidos com uma verdadeira formação em Ciências Humanas, o que aponta para a necessidade de um trabalho permanente, em que nossos esforços estejam direcionados para a construção de uma rede de relações que tenha como perspectiva a construção de algo novo (PUC Minas, 2016, p. 21).

Observa-se, no trecho acima, a busca de um trabalho “permanente” que alcance os objetivos pela busca de uma formação de egressos voltados à perspectiva de construção de algo novo para o contexto social-pedagógico. Para isso, os desafios do ICH são justamente construir possibilidades de integração entre os campos da Geografia, História, Letras e Pedagogia, possibilitando assim a construção de experiências multidisciplinares que enriqueçam a formação curricular dos seus egressos (PUC Minas, 2016). A multidisciplinaridade é apontada por Freire (2011) como um veículo possibilitador de experiências reais e diversas, as quais enriquecem a visão de mundo dos sujeitos.

Para atender à integralização da multidisciplinaridade, aplica-se ao ICH a obrigatoriedade de atender a alguns saberes que são considerados comuns e essenciais na formação dos discentes, os quais são: “a) a noção de tempo-espaço; b) a consciência histórico-cultural; c) as relações entre economia, política, sociedade e ambiente; d) as lutas sociais pela conquista de direitos e o papel das normas sociais; e) os usos das diferentes linguagens e a contemplação estética; f) o papel da ciência e da tecnologia nas sociedades contemporâneas” (PUC Minas, 2016, p. 24). Os saberes comuns aqui destacados inserem-se nas perspectivas freirianas que defendem a expansão pedagógica para uma dimensão mais ampla, mais real, mais libertadora (FREIRE, 1967).

Quanto aos fundamentos teóricos-metodológicos adotados, é importante destacar que estes atêm-se nas perspectivas da educação problematizadora de Freire, conforme é possível verificar no trecho abaixo.

Essa visão sistêmica se mostra coerente com o que se entende por educação que é “um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 2014, p. 73), o que nos exige sair do lugar cômodo de algo já sabido; pelo contrário, implica uma rede de relações e, sobretudo, coloca-nos diante daquilo que não sabemos, portanto, na iminência da construção de algo novo. Um

caminho que exige interlocução constante e capacidade de lidar com o imprevisto, com aquilo que ainda não se sabe, acreditando que assim é possível saber e fazer algo. Por esse motivo, a educação é uma prática social humana; é processo de humanização e, nesse sentido, contempla duas dimensões articuladas e interdependentes: i) a da continuidade, pela transmissão da cultura, dos valores e dos conhecimentos historicamente construídos; ii) a da ruptura, pois emergem novas culturas, novos valores e novos conhecimentos, resultantes do avanço do conhecimento e da análise crítica dos resultados do desenvolvimento humano (PPP, PUC Minas, 2016, p. 25).

As noções da visão de mundo tecidas por Paulo Freire são veiculadas ao PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas e, para assegurar a articulação do processo, dispõem-se dos elementos que integram o processo de ensino-aprendizagem, sendo eles: o sujeito, como ativo em seu processo de aprendizagem; o foco da atenção do ensino em si e da aprendizagem em si para a relação ensino-aprendizagem; a linguagem como o elemento que perpassa toda e qualquer estruturação do sujeito humano como tal, seja na sua perspectiva cognitiva, social, subjetiva, histórica etc. e a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem (PUC Minas, 2016).

Notórios são os indícios dos ensinamentos de Freire (2011), Piaget (2010; 2013) e outros teóricos aqui sustentados por esta pesquisa no arcabouço de diretrizes adotadas pelo PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas que, além de adotar mecanismos teórico-práticos, adota uma visão humanista para a formação de seus licenciados em Pedagogia e demais áreas das Ciências Humanas. Intento este que preza pela formação de profissionais capazes de agregar valor para a relação de ensino-aprendizagem. Todos estes entendimentos, antes de adentrar na avaliação do currículo da PUC Minas para o curso de Pedagogia, são importantes para analisar o perfil do referido curso.

Tendo sido analisadas as diretrizes aplicáveis ao ICH, é importante que a pesquisa avalie os aspectos gerais do PPP de Pedagogia da PUC Minas, com relação ao curso de Pedagogia, o que será feito na próxima seção.

3.2 Aspectos gerais sobre o curso de Pedagogia na PUC MINAS

A importância de se analisar o PPP de Pedagogia da PUC Minas voltado à formação de docentes dá-se pela essencialidade contemporânea de torná-los propulsores de uma pedagogia voltada a uma educação libertadora. Pin, Nogaro e

Weyh (2016) afirmam que a docência é o condão basilar para a construção de práticas educacionais reflexivas e críticas, sendo necessária a dedicação de uma atenção afunilada a respeito das diretrizes aplicadas ao curso de formação destes profissionais. Os autores mencionados destacam ainda que

ser professor constitui-se em uma proposta para espíritos empreendedores, brilhantes, **criativos e inquietos**. Com essa afirmação, entende-se que a educação é compromisso desafiador, de responsabilidade pela vida, pela **formação de pessoas humanas que estão principiando a conhecer o mundo e a dar-se conta das possibilidades abertas para viver a incrível abertura da existência** (PIN; NOGARO; WEYH, 2016, p. 554, **grifo nosso**).

Da leitura do grifo acima aplicado, entende-se que aos docentes atribui-se a incumbência de propagar uma formação de indivíduos criativos e inquietos. Freire (2011) ilustra perfeitamente a aplicação da proposta educacional norteadas pela criatividade e pela inquietude. Para ele, trata-se de uma formação na perspectiva da autonomia que visa a desenvolver a curiosidade e a criticidade no educando, sendo que a “curiosidade como uma inquietação indagadora” (FREIRE, p. 33, 2011), porque o aluno torna-se um ser crítico e analítico sobre a realidade social.

Dessa forma, a educação tem a finalidade de desenvolver o educando emocional e intelectualmente para a autonomia. A educação problematizadora seria, então, uma força motriz capaz de formar indivíduos aptos a terem uma existência participativa em sociedade, expandindo, assim, os seus horizontes quanto às mais vastas possibilidades contidas nas realidades de mundo (FREIRE, 1967).

Perpassando pela breve ilustração necessária sobre a importância e o papel dos docentes nas perspectivas da educação libertadora de Paulo Freire e outros autores apresentados na presente pesquisa, é importante avançar quanto à análise da proposta pedagógica aplicada à formação do curso de Pedagogia da PUC Minas. Dessa forma, é de grande relevância destacar que a própria epígrafe contida no PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas traz uma ilustração estrita das palavras freirianas sobre a educação libertadora, como será apresentada a seguir.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –. Como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar,

mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (FREIRE, 1987, p. 73 *apud* PUC Minas, 2016, p. 3).

Ao trazer as palavras de Paulo Freire para compor a ilustração da sua epígrafe, há uma notória valoração da perspectiva de educação problematizadora pela PUC Minas, reconhecendo a afirmativa freiriana de que tal perspectiva não é mero fixismo reacionário, mas uma “futuridade revolucionária”. Em sua obra intitulada por “Conscientização”, Freire (2018b) questiona a educação bancária e linear, apresentando-a como um passado que deve ser superado por uma educação consciente, que vise a preparar os indivíduos para serem partes ativas no contexto social, ao invés de meros reprodutores de padrões previamente estabelecidos.

Na leitura das diretrizes iniciais do PPP do Curso de Pedagogia da PUC Minas, é possível perceber que a instituição adota as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, sendo que seu escopo textual é destinado à formação de docentes aptos ao exercício pedagógico nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio de modalidade Normal (disciplinas pedagógicas do curso de magistério) e de cursos de Educação Profissional. Um importante trecho do PPP analisado chama atenção pelas palavras emitidas, as quais cabem aqui destaca.

O projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da PUC Minas tem, de um lado, uma dimensão prospectiva, de lançar-se ao futuro, vislumbrando a cada momento a necessidade de um formato condizente com as exigências hodiernas; de outro, uma dimensão retrospectiva, que considera a trajetória do Curso nesta instituição, pressupondo, em um só movimento, rupturas e avanços (PUC Minas, 2016, p. 11).

Destaca-se, então, a capacidade dimensional da futuridade revolucionária defendida por Paulo Freire e outros autores consagrados mencionados neste estudo. Do fragmento de trecho “em um só movimento, rupturas e avanços”, extrai-se o entendimento, no currículo de Pedagogia da PUC Minas, de um rompimento com perspectivas passadas, buscando avanços hodiernos necessários para a construção de uma base de conhecimento vívida (PUC Minas, 2016). A busca pela vivacidade do conhecimento pedagógico acaba por aproximar os docentes das possíveis realidades, inserindo, em seus ideais profissionais, a busca pela promoção

de uma educação que também forme indivíduos com essa mesma visão de mundo (FREIRE, 1967; 2011; 2018b).

Um segundo recorte textual extraído do PPP de Pedagogia da PUC Minas, mais especificamente do Capítulo 1, subcapítulo 1.2, apresenta relevância quanto aos seus conteúdos e a proposta de investigação desta pesquisa de mestrado. Por isso, é relevante destacá-lo abaixo.

Resultante de uma ação reflexiva e coletiva, este projeto procura, em sua (re) construção, alicerçar-se em diferentes marcos: i) situacional, que diz respeito aos desafios históricos e culturais enfrentados na constituição da identidade do pedagogo; ii) doutrinal, referente às concepções teóricas e legais que balizam a formação do pedagogo; iii) operacional, correspondente à matriz curricular e à direção teórico-metodológica que articula, por meio de eixos integradores, os componentes curriculares nela expressos, com vistas ao desenvolvimento das competências necessárias à atuação do pedagogo na escola e outras organizações que desenvolvam atividades no campo da educação (PUC MINAS, 2016, p. 11, **grifo nosso**).

Mais uma vez, com destaque para o grifo acima, nota-se o uso de termos extraídos do Dicionário de Paulo Freire, como a palavra “reflexiva” para validar a construção da sua PPP com base nas percepções históricas, sociais, culturais, pedagógicas, legais e outras, necessárias para consolidar diretrizes funcionais que possibilitem a formação de docentes atualizados com as práticas necessárias para a formação de indivíduos contemporâneos. Contudo, é preciso colocar, na prática, métodos e didáticas que, de fato, sejam condizentes com as perspectivas freirianas sobre a educação libertadora. Isto porque, como bem ilustrado por Freire (2011), a educação libertadora diferencia-se amplamente da educação bancária, uma vez que a primeira rompe com a prescrição de diretrizes estáticas, manejando diretrizes que oportunizem a construção de uma maior consciência.

Esse processo deve ocorrer de maneira dialógica e dialética, pois é na relação entre o eu, o outro e o mundo que aprendemos. Em vista disto, Freire (1987) mostra-nos que não nos educamos sozinhos, mas nos educamos juntos, o eu e o outro mediatizados pelo mundo. Por isso, é fundamental que a PPP e o currículo dos cursos de formação para docentes manuseiem métodos e didáticas capazes de promover tal interação, enriquecendo, assim, os conhecimentos teóricos e práticos a serem adquiridos e que, mais à frente, serão utilizados para propagar a formação de sujeitos tendo por enfoque a noção de uma educação que atua para libertar, para construir reflexão e criticidade, para que os sujeitos possam ter “consciência real”.

Dessa forma, Freire (1987) propõe uma educação humanista libertadora, uma vez que, quando conhecemos nossos direitos, reivindicamo-los. Quando vemos injustiças, logo enfrentamos. Quando reconhecemos as opressões que enfrentamos na sociedade, logo libertamos o outro para que possa evoluir humanamente. A educação humana de Freire (1987) objetiva a emancipação do ser, para que possamos nos libertar, libertar os oprimidos e libertar os opressores. A relação entre o eu e o outro interligados no mundo ocorre durante todo o processo educativo.

Notória é a necessidade pela busca da dinamicidade pedagógica em prol de uma maior interação entre os sujeitos no meio educativo. Com isso, a experiência oportunizada pela dinamização real dos processos educativos leva à construção de um conhecimento significativo, real e libertador.

Mas, é de se reconhecer que dinamicidade não pode deixar de lado as questões necessárias para a condução de uma articulação no ensino, onde inserem-se as diretrizes educacionais e de formação docente. É justamente sobre este ponto que o trecho extraído do PPP de Pedagogia da PUC Minas apresenta, com clareza conotativa, a fundamentalidade da dinamicidade e a essencialidade da preservação de algumas bases pedagógicas, como se pode ver abaixo.

A dinamicidade do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da PUC Minas deverá ser garantida, por um lado, pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entendida como princípio educativo e metodologia que fortalece a articulação da teoria com a prática, como inerente ao processo de produção de conhecimento no campo da Pedagogia; e, por outro, por meio da organização de atividades acadêmicas, tais como: iniciação científica, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural, social e artístico (PUC Minas, 2016, p. 11).

Com vistas ao excerto do texto acima, percebe-se que o PPP do curso de graduação em Pedagogia da PUC Minas traça o expresse reconhecimento quanto à importância da dinamicidade do projeto pedagógico da formação de docentes, mas também destaca a necessidade de manter a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Desse construto de conhecimento, é possível compreender que uma formação dinâmica deve contemplar todos os aspectos envolvidos ao sistema pedagógico e que sobre ele refletem, veiculando-se com a perspectiva da indissociabilidade do princípio educativa e de possíveis metodologias fortalecedoras do vínculo entre ensino e aprendizado, bem como das atividades acadêmicas necessárias para oportunizar a construção de um conhecimento enriquecer em

diferentes vertentes, tais como a pesquisa, eventos científicos e outros. Dessa forma, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma pretensão imposta ao PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas.

A indissociabilidade, por ora já fora abrangida por Freire (2018) como sendo necessária entre conceitos educacionais, conforme apresentado pelo fragmento de texto abaixo.

Em Freire, “conscientização”, “compromisso histórico” (a expressão é de Fiori) e “práxis” são indissociáveis. Compromisso, ação, existência, história, engajamento, conscientização, transformação... Trata-se de conceitos densíssimos, que perpassam toda a obra de Freire, numa síntese dialética e fecunda, entre pensamento e ação, teoria e prática, inteligência e afetividade, razão e coração (Andreola, 2018a, p. 299).

Há, portanto, uma aproximação entre a perspectiva da indissociabilidade em Paulo Freire e a perspectiva adotada pela PUC Minas para dirimir as ações da sua PPP na formação de pedagogos. Ao ler o seguinte recorte textual “conscientização”, “compromisso histórico” (a expressão é de Fiori) e “práxis” são indissociáveis” (FREIRE, 2018a), pode-se compreender que a busca por uma educação libertadora e consciente, apesar de ter a incumbência de buscar meios inovadores, deve preservar aspectos pedagógicos basilares, como fatores históricos e a própria *práxis*.

A ousadia epistemológica adotada por Freire (2018a) tentou se distanciar das estruturas de pensamentos filosóficos tradicionais, buscando, assim, inovar a partir da identificação dos desafios contidos na realidade do oprimido, por meio da construção de um diálogo estabelecido entre a análise da realidade e a reflexão teórica. Da íntegra das suas palavras, é possível extrair a seguinte afirmação: “minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencermos esse relacionamento oposto entre teoria e *práxis*: superando o que não deve ser feito num nível idealista” (FREIRE, 2018a, p. 36).

Reverbera a compreensão de que não há um intento pela completa superação das práticas teóricas, mas a conciliação de tais práticas com as *práxis*. É uma visão de mundo na qual as teorias serão também embasadas pela produção de conhecimentos reais, gerados por ações necessárias que conduzam os sujeitos à reflexão crítica de assuntos que dependem do seu posicionamento como sujeito social, quer sejam de cunho social, político, econômico, moral e outros. Ao expandir

as disposições sobre a indissociabilidade das questões pedagógicas, o PPP de Pedagogia da PUC Minas traz a seguinte afirmativa, abaixo apresentada.

O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais e culturais, devem proporcionar aos estudantes conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Esse estudo deverá **possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não escolares** (PUC MINAS, 2016, p. 12, grifo nosso).

Aplica-se a inspiração da concepção freiriana sobre a busca pela *práxis* pedagógica ativa no processo de construção do saber docente. Há uma nítida preocupação com o desenvolvimento de habilidades capazes de correlacionar contextos escolares e não escolares, articulando os cenários em prol de uma educação ampla, libertadora, que produza resultados reflexivos e críticos, norteados por uma consciência real, dada como necessária por Freire (1987) para uma vida proativa nas realidades sociais, contemplando a real pluralidade das relações do homem com o meio.

Sobre a necessária contemplação da pluralidade humana na formação dos sujeitos, Freire entende que

há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. **Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos.** (FREIRE, 1967, p. 39-40, grifo nosso).

Para Freire (2011), a educação é o aporte necessário para que o homem adquira a consciência real do seu papel em interação com o mundo, por isso, a educação deve considerar a pluralidade das relações traçadas entre o sujeito, o coletivo e o mundo singular. Para tal, a reflexão e a criticidade são alocados como intrínsecas à tal relação, em que pese a criticidade já ser habitual e a reflexão. Não

se pode olvidar que tanto a reflexão quanto a criticidade devem ser estimuladas pela educação, lapidando-as de modo a extrair o real sentido de um ser reflexivo e crítico no meio social que, para a concepção de Paulo Freire, trata-se da aproximação dessas condições às realidades existentes.

A educação libertadora visa à emancipação do ser humano para ser um ser sujeito, pensante e cidadão crítico ativo na sociedade que transforma o mundo em que vive. Nessa concepção, o professor e o aluno aprendem juntos no processo educativo (FREIRE, 1967). Perseguindo a análise das diretrizes do PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas, é importante trazer à amostra o seguinte trecho:

Os estudos das metodologias do processo educativo possibilitam compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, tendo sempre presente que tanto quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Em outras palavras, não há como estudar processos educativos, na sua relação ensinar-aprender, sem explicitar o que se quer ensinar e o que se pretende aprender. **Esses estudos deverão, pois, se articular com os fundamentos da prática pedagógica, buscando estabelecer uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende** (PUC MINAS, 2016, p. 12, grifo nosso).

Do grifo acima realizado, é possível atestar a abordagem dada aos ideais freirianos entre uma educação onde o professor e o aluno aprendam “juntos”. Desconstrói-se, então, o individualismo na transmissão de conhecimentos pedagógicos, descentralizando tal perspectiva para gerar o dualismo dialógico entre o pedagogo e o educando. Assim como os achados freirianos que justificam tal interação, Piaget (2010; 2013) também sustenta este tipo de relação pedagógica, afirmando que ela é capaz de produzir o desenvolvimento de uma inteligência mais singular enquanto o sujeito produz seus próprios significativos pela experimentação dos objetos de estudos.

Essa revisão de paradigmas é importante para construir um novo caminho pedagógico que refletirá de forma positiva sobre as futuras gerações. É exatamente isso que defende Gadotti (2013), quando nos mostra que temos que rever os paradigmas dos cursos de formação inicial de professores no Brasil. Sendo assim, há uma necessidade de licenciaturas que promovam reflexões sobre a realidade educacional e que esses egressos possam transformar a educação nas escolas, rompendo com as concepções tradicionais de ensino que enxergam os educandos

como uma tabula rasa. Essa condição é atendida pelos ideais veiculados na formação dos pedagogos.

O autor mencionado ainda enfatiza que

nossos cursos precisam de um novo paradigma de formação, principalmente da formação continuada. Discordo daqueles que afirmam que eles são “muito teóricos”. Ao contrário, eles são superficiais, não teóricos. E não teóricos porque não teorizam a prática. Na Grécia a palavra “teoria” surgiu como o relato de práticas. A teoria era o relato feito pelo “teorós”, um olheiro, um espião que, na preparação dos jogos olímpicos, observava o que os adversários faziam e relatava o que havia observado. Aqui vale, novamente, a pedagogia de Albert Einstein, quando ele afirma em seu livro A evolução da física: “só posso observar aquilo que a minha teoria permite” (GADOTTI, 2013, p. 11).

É possível reconhecer que a teoria também é uma prática, que a dissociação da teoria com a prática é uma mera superficialidade e uma mera expectativa de formação. A teoria sem a prática na formação de pedagogos seria, portanto, uma mera noção de formação de profissionais que adentrariam no mercado de trabalho apenas para reproduzir as práticas pedagógicas ultrapassadas, incapazes de promover uma educação inovadora e promissora para a liberdade de consciência dos sujeitos (FREIRE, 2011). É preciso conhecer de forma dialógica e dialética todos os processos que envolvam o aprendizado e desenvolvimento humano, o que o próprio PPP de Pedagogia da PUC Minas esclarece, destacando que a formação de pedagogos deve contemplar

[...] a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instiguem o licenciado em Pedagogia a assumir compromisso social (PUC Minas, 2016, p. 12).

É justamente em prol disto que o PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas atribui algumas necessidades à formação docente de seus licenciados, destacando a importância de se pautar em práticas metodológicas não restritas apenas ao campo pedagógico da educação, mas também de outros campos que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Abaixo, em outro excerto do texto do PPP analisado, pode-se constatar tal afirmação.

A formação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, na execução, na avaliação de atividades educativas, na aplicação de contribuições de

campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural. O propósito dos estudos desses campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões na aprendizagem, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não escolares, além da organização, do funcionamento e da avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (PUC Minas, 2016, p. 14-15).

Apesar do delineamento dos campos de conhecimentos sobre o qual a formação dos pedagogos deve recorrer para evoluir na aprendizagem da formação em docência, é preciso reconhecer a multidisciplinaridade de outros possíveis campos não escolares que venham a surgir e que também possam trazer contribuições necessárias para uma educação libertadora. O próprio PPP do curso de graduação em Pedagogia da PUC Minas (2016) destaca que

a docência não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Antes, constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas e laborais (PPP. PUC Minas, 2016, p. 15).

Almeja-se, então, a formação de profissionais instruídos a experimentarem todos os conhecimentos que possam fornecer base para se construir uma relação de ensino-aprendizagem para direcionar a uma busca pela realidade dos conhecimentos adquiridos. Há que se destacar ainda que

essa formação exige, então, a compreensão de que **não é possível destituir as disciplinas dos diferentes campos do conhecimento ou subestimar o cabedal que reúnem, mas, sim, a adoção de uma postura interdisciplinar que viabilize, pelo emprego de estratégias diversas, a necessária articulação de domínios próprios a cada área para o desenvolvimento de um trabalho de complementaridade e de cooperação no estudo de temáticas pertinentes ao campo da educação.** A articulação desses campos de conhecimento pode, assim, nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato pedagógico e de suas possíveis repercussões na aprendizagem, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não escolares, além da organização, do funcionamento e da avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (PUC MINAS, 2016, p. 15, **grifo nosso**).

A interdisciplinaridade é apontada por Freire (2011) e Giroux (1997) como um mecanismo capaz de produzir a necessária inovação pedagógica fundamental para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e, mais do que isso, capaz de formar sujeitos conscientes, dotados de uma consciência real quanto ao seu papel

diante das realidades de mundo. No processo de formação dos licenciados em Pedagogia da PUC Minas, entende-se que a construção de tal formação

[...] não pode prescindir, da investigação, da reflexão crítica e da experiência no planejamento, na execução e na avaliação de atividades educativas como elementos que desafiam os estudantes a articularem conhecimentos do campo educacional e contribuições de diferentes campos de conhecimentos com práticas profissionais e de pesquisa, sendo estas sempre planejadas com a participação direta dos acadêmicos, sob a supervisão de profissional habilitado e de reconhecida experiência (PUC Minas, 2016, p. 16).

A perspectiva principiológica adotada pela PUC Minas é baseada na tríade ensino, pesquisa, extensão, tendo por objetivo uma formação docente ampla e que atenda às necessidades hodiernas que clamam por uma educação mais produtiva quanto ao desempenho dos sujeitos perante o meio social. Isso, claramente, satisfaz aos intentos freirianos por uma educação libertadora, ainda que aqui é demonstrada apenas a perspectiva teórica.

Após perpassar pela análise dos aspectos gerais do PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas, vinculados ao curso de Pedagogia, é de grande relevância realizar uma análise mais focada sobre o curso de Pedagogia da referida instituição de ensino, o que será apresentado na próxima seção.

3.3 Breve análise do curso de Pedagogia – PUC MINAS

A análise sobre a percepção do PPP do curso de graduação em Pedagogia da PUC Minas (2016) é fundamental para avaliar se há um vínculo entre os aspectos anteriormente apresentados e discutidos nesta pesquisa e os objetivos predefinidos. Primeiramente, cabe aqui destacar uma menção direcionada quanto à visão das atividades a serem realizadas na formação dos docentes.

As atividades docentes compreendem o magistério e a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, incluindo planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e a difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares (PUC Minas, 2016, p. 41).

Há uma abrangência das diretrizes da Resolução de 2006, bem como de outros documentos normativos aplicáveis ao campo da educação, a exemplo da

BNCC de 2017. Além disso, as perspectivas quanto às atividades docentes abraça-se aos ensinamentos de Freire (2011), Giroux (1997), Piaget (2013) e outros teóricos aqui analisados, os quais invocam a necessidade de uma formação teórico-prática que lide com questões escolares e não escolares, fundamentais para enriquecer a visão de mundo dos docentes, dando-lhes plenas condições para a ministração de uma pedagogia focada no desenvolvimento de cidadãos reflexivos e críticos, conscientes em estado real da sua interação com o mundo.

Como objetivo geral veiculado ao curso de Licenciatura de Pedagogia da PUC Minas, tem-se

formar profissionais para exercer funções de magistério e de organização e gestão de sistemas e instituições de ensino da educação básica e de atividades educativas em espaços escolares e não escolares, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PUC Minas, 2016, p. 41).

O objetivo do curso atende a uma dimensão mais abrangente, por causa da perspectiva dos assuntos escolares e não-escolares, bem como pela necessidade de se abordar conhecimentos de outras áreas nas quais sejam previstas possíveis conhecimentos pedagógicos. Para Freire (2011), a “formação para a autonomia necessita de criticidade. De olhar para o mundo real em sua volta e enxergar novas possibilidades por meio da reflexão dessa realidade”. Por isso, a multidisciplinaridade dos conhecimentos a serem trabalhados por tais atividades é grandemente enriquecedora para a formação de docentes contemporâneos.

Quanto aos objetivos específicos definidos para o curso de Licenciatura em Pedagogia da PUC Minas, tem-se:

[...] a) Formar profissionais para o exercício do magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo a Educação de Jovens e Adultos, e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal/Magistério;

b) Propiciar a formação pedagógica para a educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em projetos educativos escolares e não escolares;

c) Preparar profissionais para o exercício da organização e gestão dos sistemas de ensino em seus vários níveis e modalidades da educação básica, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e projetos pedagógicos, a solução de problemas e desafios da prática pedagógica em espaços escolares e não escolares;

d) Propiciar a formação pedagógica para o atendimento às necessidades educativas de diferentes sujeitos socioculturais, os usos de diferentes intercâmbios interdisciplinares de maneira reflexiva, crítica e autônoma;

e) Propiciar a construção de conhecimentos e de saberes, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e convicções éticas, fundamentais à valorização do trabalho educacional, ao processo de ensino e aprendizagem e à formação de profissionais para o campo educativo (PUC Minas, 2016, p. 41-42).

Cabe chamar a atenção para os dois últimos objetivos específicos (d-e), uma vez que eles lidam diretamente com conceitos de Paulo Freire já ilustrados pela pesquisa, entre os quais estão: a interdisciplinaridade, a reflexão, a crítica, a autonomia e outros. Conceitos estes diretamente vinculados à proposta de uma educação problematizadora e libertadora, focada na indagação que leva à reflexão e, posteriormente, à crítica. A partir de palavras tecidas por Dickmann e Dickmann (2020), com base nos ensinamentos de Paulo Freire sobre didáticas pedagógicas, é possível compreender que

a pergunta desperta a curiosidade e a criatividade do educando, instiga seu interesse pelo conteúdo trabalhado, ampliando as possibilidades de construção de novos conhecimentos. A pedagogia da pergunta é a antítese da pedagógica tradicional que se sustenta na estratégia da resposta pronta, antidialógica e opressora (DICKMANN; DICKMANN, 2020, p. 107).

A criticidade pretendida por Paulo Freire é baseada na indagação, na participação, no estímulo da curiosidade que leva à necessária reflexão para produzir a crítica e ampliar o estado de consciência real sobre o mundo. Para Freire (2011), formar professores sem possibilitar uma formação de qualidade que os levem à reflexão sobre suas práticas, bem como à refletir sobre a realidade educacional de seu país e a serem seres autônomos pensantes que transformam o mundo em que vivem não é formar para a autonomia. É apenas formar indivíduos que reproduzirão o que está imposto na realidade educacional. Por isso, é interessante observar que os objetivos do curso de Licenciatura em Pedagogia da PUC Minas abrangem tais perspectivas na formação dos seus egressos.

No papel da formação dos docentes, o currículo que conduz à tal formação apresenta alta relevância. O currículo, na perspectiva crítica emancipadora do sujeito, possibilita a construção de um ser humano que se desenvolve para saber fazer escolhas, tomar decisões no cotidiano, ou seja, formar para autonomia. Em outras palavras, a curiosidade para o questionamento, para a indagação e reflexão. Por isso, a perspectiva crítica ocorre por meio de uma educação progressista que possibilita ao aluno o pensar, o questionar e o pesquisar. A educação progressista

de Freire (2011) mostra-nos uma concepção que coloca o estudante como centro no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é fundamental analisar o currículo adotado pelo PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas para a formação dos licenciados em Pedagogia, traçando um comparativo com os achados teóricos discutidos até o momento.

3.4 Análise do currículo de Pedagogia da PUC MINAS: 2015-2019

Na formação docente, o currículo contribui para a construção do sujeito que será capacitado a desenvolver o conhecimento pedagógico para a formação de outros sujeitos. Enquanto o currículo é o conjunto de determinantes que conduzirão o conhecimento e as práticas a serem produzidas sob a observância de contextos históricos, culturais e outros. O PPP é o conjunto de diretrizes que norteiam a produção do currículo da formação docente na PUC Minas.

Por isso, o currículo possui um duplo grau de importância, tanto para a formação dos sujeitos que assumirão a condição da docência quanto para a formação dos educandos desde as primeiras séries de base, da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O currículo prescrito, sob um entendimento epistemológico de autores citados anteriormente, são, por exemplo, as diretrizes e normas legais oficiais, assim como o Projeto Político Pedagógico que é construído pela instituição de ensino. Já o currículo real é aquele construído diante das experiências vivenciadas pelos agentes da relação de ensino e de aprendizagem no cotidiano. Considerando o recorte desta pesquisa, a proposta curricular a ser analisada será o do curso de Licenciatura em Pedagogia da PUC Minas que, obviamente, não significa ser o documento aquilo que se efetiva na prática.

A estrutura curricular no PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas compõe o processo de ensino-aprendizagem, estando em consonância com as Resoluções de 2006 e de 2015. O currículo é composto por três núcleos, sendo eles: o Núcleo de Estudos de Formação Geral; o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; e o Núcleo de Estudos Integradores. A existência desses núcleos atende com clareza às diretrizes das resoluções aqui mencionadas e abrangidas pelo PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas.

O Núcleo de Estudos de Formação Geral atém-se a desenvolver atividades norteadas pela diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira,

abrangendo aspectos que se incluem nos contextos escolar e não-escolar. Freire (2011) destaca a importância de se validar tais aspectos, pois é este o condão que possibilita uma formação consciente das realidades de mundo.

Quanto ao seu segundo núcleo, sendo ele o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, este é voltado a realizar atividades que possibilitem o aprofundamento e a diversificação do estudo em Pedagogia. Em parte do texto extraído da PPP de Pedagogia da PUC Minas, é possível compreender que,

caso os alunos manifestem interesse em outros aprofundamentos, além dos já definidos pelo edital citado, e respeitadas as condições estabelecidas 49 nesse documento, eles poderão ser oferecidos, após consulta aos alunos, com o acréscimo de mais um período do curso, o 9º (PUC Minas, 2016, p. 48-49).

Abre-se margem para a expansão do aprofundamento e da diversificação do estudo em Pedagogia, inclusive, atendendo a pedidos individualizados, de modo a contemplar os aspectos que dado aluno ou grupo deles julga pertinente. Esse ponto é interessante, uma vez que a propositura curricular da PUC Minas vai além dos meros objetivos prescritos pelas Resoluções aplicáveis à formação de docentes.

Já no que concerne ao Núcleo de Estudos Integradores, este é direcionado ao enriquecimento curricular, por meio do desenvolvimento de

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente do curso de Pedagogia da PUC Minas;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural, bem como intercâmbio em universidades nacionais ou estrangeiras (PUC Minas, 2016, p. 49).

A conjunção dos três núcleos existentes busca uma formação docente que atenda não apenas às exigências normativas, mas também às necessidades que podem ser identificadas na sociedade atual. Para dispor de um equilíbrio entre as suas atividades, a definição de carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia da PUC Minas levou em consideração a complexidade e multirreferencialidade que os estudos englobam, estabelecendo-as em 3.213 horas, de acordo com a proposta das Resoluções de 2006 e 2015, nas seguintes divisões:

- a) 2.213 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- b) 400 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- c) 200 horas de Atividades Integradoras/Atividade Complementar de Graduação (ACG) d) 400 horas de práticas, distribuídas ao longo do processo formativo (PUC Minas, 2016, p. 50).

Há um equilíbrio proporcional ao peso das atividades para a formação curricular dos licenciados em Pedagogia da PUC Minas, atendendo aos parâmetros normativos delineados para tal composição. Além do quadro de horas acima delimitado, caso o estudante opte pelo 9º semestre como uma extensão do aprofundamento dos seus estudos, ocorre o acréscimo de horas ao seu currículo, conforme é demonstrado abaixo.

Caso o estudante opte pela realização de um dos aprofundamentos no 9º período (Necessidades Educacionais Especiais ou Ensino Religioso), deverá cursar, ainda, 340 horas-relógio (408 horas-aula) dedicadas às atividades formativas e 100 horas-relógio (124 horas-aula) dedicadas ao estágio supervisionado na área específica (PUC Minas, 2016, p. 51).

Diante do quadro de carga horária até aqui desenhado, a PUC Minas distribui tais horas em 8 períodos de cursos, ou seja, quatro anos, com a opção de acréscimo de mais 1 período a critério do formando. Nesses períodos, a estrutura curricular é desenhada de modo a proporcionar uma formação que atenda aos conceitos bases pedagógicas, mas que também contemple a *práxis* necessária para uma formação realista e humana, focada no aprendizado multidisciplinar e experimental das mais diversas realidades possíveis e capazes de enriquecer a visão de mundo dos seus licenciados.

No primeiro período, a composição da grade curricular atende às disciplinas iniciais, trazendo para a formação dos licenciados o contato com teorias filosóficas, pedagógicas, científicas e afins. No segundo período, há uma imersão em conhecimentos que possibilitem a expansão do campo dos conhecimentos para o filosófico, sociológico, antropológico, artístico, literário e afins (PUC Minas, 2016). Nota-se que, nos dois semestres iniciais, a composição da grade curricular desde

cedo já atende aos parâmetros da multidisciplinaridade necessários à formação desses licenciados.

O terceiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia da PUC Minas oferta disciplinas voltadas à exploração dos campos de conhecimentos da etnografia, psicologia, ética, antropologia, meio ambiente, didática, filosofia, psicomotricidade, teoria curricular e seminário de integração em Ciências Humanas. Não diferente, no quarto período, os licenciados passam a experimentar um rol de disciplinas variadas e que atende à multidisciplinaridade tão defendida por Paulo Freire, as quais alcançam o desenvolvimento de conhecimentos da educação para a diversidade, metodologias participativas, cidadania e inclusão, Libras, natureza e sociedade, currículo da educação infantil, alfabetização no Ensino Fundamental, metodologia de ensino em matemática e abordagem psicológica (PUC Minas, 2016).

O quinto período do curso abre margem para mais disciplinas necessárias para proporcionar aos formandos o contato com a diversidade de conteúdos capazes de enriquecer a sua formação, os quais se aplicam aos campos da religiosidade, políticas públicas, estágio em etnografia, trabalho final de graduação I, ciências naturais aplicadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PUC Minas, 2016). Observa-se que há uma expansão gradativa da multidisciplinaridade dos campos de conhecimentos abrangidos por cada período do curso, atendendo aos assuntos intrínsecos da formação docente quanto a assuntos contemporâneos e dos campos sociais que refletem sobre o contexto escolar.

No sexto período do curso, as disciplinas ministradas são a religiosidade com foco na pessoa e na sociedade, o estágio supervisionado em docência na Educação Infantil, sistemas de avaliação educacional, gestão de processos educacionais, ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e trabalho final de graduação II. No sétimo período do curso, os formandos em Pedagogia passam a experimentar os conteúdos de estágio supervisionado em docência no Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), gestão escolar, planejamento e gestão de projetos, necessidades educacionais especiais, trabalho final de graduação III, seminário em educação I e tecnologias e práticas educativas (PUC Minas, 2016).

No último período obrigatório do curso, o oitavo período, os formandos experimentam conhecimentos voltados ao estágio supervisionado em gestão educacional, adaptações curriculares para necessidades educacionais especiais, educação e neurociências, aspectos financeiros da gestão escolar, legislação e organização da educação brasileira, trabalho final de graduação IV e seminário de educação II (PUC Minas, 2016). Finaliza-se aqui os períodos obrigatórios do curso de Licenciatura em Pedagogia da PUC Minas, sendo perceptível a disciplinaridade das grades de cada período, o que enriquece a formação dos docentes.

A preocupação com os aprofundamentos é nítida, o que leva a instituição a dispor de um rol de disciplinas que oportuniza aos formandos um aprofundamento nos campos das religiosidades e das necessidades educacionais especiais, além disso, abre-se margem para que o aluno sugira o campo do conhecimento que quer realizar o aprofundamento, dando a opção do nono período de curso. No rol das disciplinas disponíveis ao aprofundamento no currículo da PUC Minas, estão: metodologia do ensino religioso; pluralismo religioso e educação; teologia comparada; religião, educação e ética; história das tradições religiosas; campo religioso brasileiro; epistemologia das ciências das religiões; narrativas sagradas; estágio curricular supervisionado em docência no ensino religioso e ensino religioso e abordagem filosófica (aprofundamento em ensino religioso) (PUC Minas, 2016).

No rol das matérias disponíveis ao aprofundamento em necessidades educacionais especiais, estão as seguintes: práticas pedagógicas na educação bilíngue para surdos; necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiência intelectual; necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiência visual e cegos; necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiências múltiplas; necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiência física e neuromotora; necessidades educacionais especiais de pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação; estágio curricular supervisionado em inclusão de pessoas com deficiência em espaços escolares; comunicação alternativa e tecnologia assistida aplicada às necessidades educacionais especiais (PUC Minas, 2016).

Ao analisar os conteúdos das disciplinas ofertadas em cada período no curso de Licenciatura em Pedagogia da PUC Minas, pode-se perceber que estas atendem a uma dimensão extensiva da diversidade de sua aplicação no campo pedagógico.

Essas condições são defendidas pelos autores analisados por esta pesquisa, com ênfase, para Paulo Freire. Nota-se, ainda, no currículo analisado, que há uma multidisciplinaridade que aborda questões escolares e não-escolares, proposta esta defendida por Freire (2011) como necessária para uma educação libertadora.

Para avançar na investigação, em prol do alcance de resultados que atendam às perspectivas finais desta pesquisa, é importante apresentar o caminho metodológico adotado pelo pesquisador na aplicação da sua investigação de campo, o que será feito no próximo capítulo.

4 DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO ADOTADO PELA PESQUISA

Diante de todos os argumentos teóricos elucidados pelos capítulos anteriores, ilustrou-se a dimensão das perspectivas quanto ao currículo esperado para a formação inicial docente e a educação libertadora. De modo a alcançar o quarto objetivo, faz-se necessário analisar as falas das docentes egressas do curso de Pedagogia da PUC Minas, avaliando, assim, os aspectos identificados a partir das falas e das leituras das teorias, sendo tal condição relevante para compreender o problema de pesquisa. Portanto, utilizando-se de tais apontamentos, com ênfase para a teoria freiriana, a pesquisa avança na sua investigação de campo. Na sequência, serão apresentados os encaminhamentos metodológicos utilizados.

4.1 Problema de pesquisa

No campo do saber, é fundamental que os apontamentos teóricos validados por estudos que justifiquem os usos e os desusos dos indicativos epistemológicos-pedagógicos sejam avaliados no campo prático, principalmente sob a ótica dos educadores, os quais devem interagir com a relação de ensino e aprendizagem assumindo a posição de investigadores e mediadores dos resultados a serem produzidos por tal relação.

Por isso, esta pesquisa teve a pretensão de contribuir para investigar aspectos presentes na formação dos(as) egressos(as) de Pedagogia da PUC Minas, buscando compreender a visão de campo destes quanto às perspectivas de uma educação libertadora, avaliando as ações dispostas por tais profissionais no campo prático da educação e indicando questões que precisam ser problematizadas.

O tema-problema de investigação que guiou a pesquisa foi estruturado da seguinte forma: Qual o impacto de uma formação em Pedagogia com uma perspectiva de educação libertadora nas práticas de pedagogos (as) egressos (as) do curso de Pedagogia da PUC Minas?

Para responder ao tema-problema, foram elaborados objetivos, como já anunciados, que buscaram nortear a investigação nos campos teórico e prático, de modo a delinear a investigação para o atendimento às suas pretensões finais. Os

objetivos da pesquisa auxiliaram também na compreensão de elementos que se originaram ao longo do processo investigativo.

4.2 Objetivos

A partir da definição do problema de investigação, definiu-se o objetivo geral da pesquisa, o qual é “investigar as percepções da formação inicial dos (as) egressos/as do Curso de Pedagogia da PUC Minas sob a perspectiva de uma educação libertadora”.

4.3 Caracterização da pesquisa

4.3.1 Quanto à abordagem

Lakatos e Marconi (2021) apontam que a pesquisa qualitativa segue uma lógica de investigação que, após produzir os resultados esperados, fornece condições para que o pesquisador possa qualificá-los. Para que tal qualificação seja possível, este tipo de abordagem corrobora a produção de informações detalhadas que, após serem confrontadas, indicam a qualificação do problema de investigação. As autoras ainda afirmam que este tipo de abordagem de pesquisa possui algumas características próprias, sendo elas: uma maior ênfase no processo e não no produto; a retratação fidedigna da perspectiva dos participantes; na focalização na realidade, de forma complexa e contextualizada. De igual modo, Gil (2019) afirma que este tipo de estudo possui uma maior riqueza na descrição dos dados, os quais são obtidos por meio da relação construída entre o pesquisador e a situação por ele investigada.

4.3.2 Quanto aos objetivos

A classificação dos objetivos da pesquisa pode ser subdividida quanto à sua metodologia, aos seus resultados e ao tipo de estudo. No que concerne à sua classificação metodológica, os objetivos da pesquisa foram definidos como exploratórios, descritivos e explicativos. Para Gil (2019), a forma exploratória dos

objetivos decorre de sua condição focal no levantamento de dados bibliográficos, somatizados ao desenvolvimento prático de uma pesquisa-entrevista.

Os resultados teóricos e práticos levantados pela pesquisa, por meio do processo de exploração, foram descritos, o que justifica a forma descritiva dos seus objetivos. Lakatos e Marconi (2021) asseguram que tal forma assegura maior fidedignidade para os resultados da pesquisa, auxiliando na explicação e na compreensão dos dados levantamentos e parafraseados.

Quanto ao tipo de estudo, os resultados são considerados explicativos, uma vez que se buscou identificar os fatores que contribuem para a ocorrência de determinados fatos, concepções e/ou fenômenos que interferem na matéria, dispondo de elementos discursivos, sustentados por estudos teóricos que corroboram a explicação de tais fatos (GIL, 2019).

4.3.3 Quanto aos procedimentos

Os procedimentos adotados pela pesquisa valeram-se de três técnicas metodológicas distintas e complementares em seus resultados, sendo elas de natureza bibliográfica, documental e estudo de caso. Para Gil (2019), a pesquisa de natureza bibliográfica é altamente eficaz para extrair resultados produzidos por fontes primárias ou secundárias, de estudos científicos e obras literárias produzidas por outros autores. Considerando que esta pesquisa possui um maior condão focal na teoria freiriana, deu-se prioridade ao uso de obras literárias do referido autor e demais autores complementares.

A pesquisa documental, de acordo com Lakatos e Marconi (2021), oportuniza ao pesquisador a análise de documentos postos, a exemplo de legislações e normas legais aplicáveis ao contexto da sua pesquisa. Resultados estes que, para esta pesquisa, foram indispensáveis, uma vez que seu problema de investigação requereu a análise das diretrizes legais de legislações e normas educacionais aplicáveis ao contexto da formação inicial docente em Pedagogia e ao currículo da educação nacional.

Já o estudo de caso, pode ser definido como um procedimento que oportuniza uma investigação prática de campo, produzindo resultados equiparados à realidade na qual o problema encontre-se delimitado e inserido (GIL, 2019). Por meio desta técnica, foi possível realizar um estudo com egressos (as) do curso de Pedagogia da

PUC Minas, o que foi feito por meio do processo de entrevistas. Sob o método de pesquisa aqui adotado, foi possível analisar o problema no seu campo prático, extraindo, então, os resultados da realidade de campo, por meio da percepção dos agentes analisados, o que é fundamental para sustentar as pretensões finais da pesquisa e, em análise com os achados teóricos, construir indicativos que sirvam não apenas para concluir a pesquisa, mas para validá-la cientificamente.

4.4 Das entrevistas

As entrevistas realizadas foram conduzidas pelo pesquisador, sendo aplicadas com egressos(as) do curso de Pedagogia da PUC Minas. A realização da pesquisa ocorreu durante o mês de novembro de 2022, de forma on-line via Google Meet. A escolha da entrevista como a forma de coleta de dados para o estudo de caso feito por esta pesquisa deu-se pela possibilidade de uma maior aproximação do pesquisador com os agentes/entrevistados, construindo, assim, uma maior validação dos dados colhidos e, em consonância a isso, a possibilidade de elaboração de um diálogo mais completo.

4.4.1 Caracterização dos participantes

De início, foram entrevistadas 11 (onze) participantes egressas do curso de pedagogia e que atuam na docência, sendo que estas contribuíram com informações que elucidam a questão investigada pela pesquisa. Tais participantes foram caracterizados de acordo com os seguintes critérios: a) sexo; b) cor; c) idade, d) função/cargo; e) realização de pós ou outra graduação, f) tempo de trabalho; g) ano de formação. Os critérios validados possibilitaram uma análise mais completa para o perfil de egressos(as) do curso de Pedagogia da PUC Minas. No Quadro 2, abaixo, dispõe-se do perfil de cada participante desta pesquisa.

Quadro 2 - Caracterização/perfil dos participantes das entrevistas

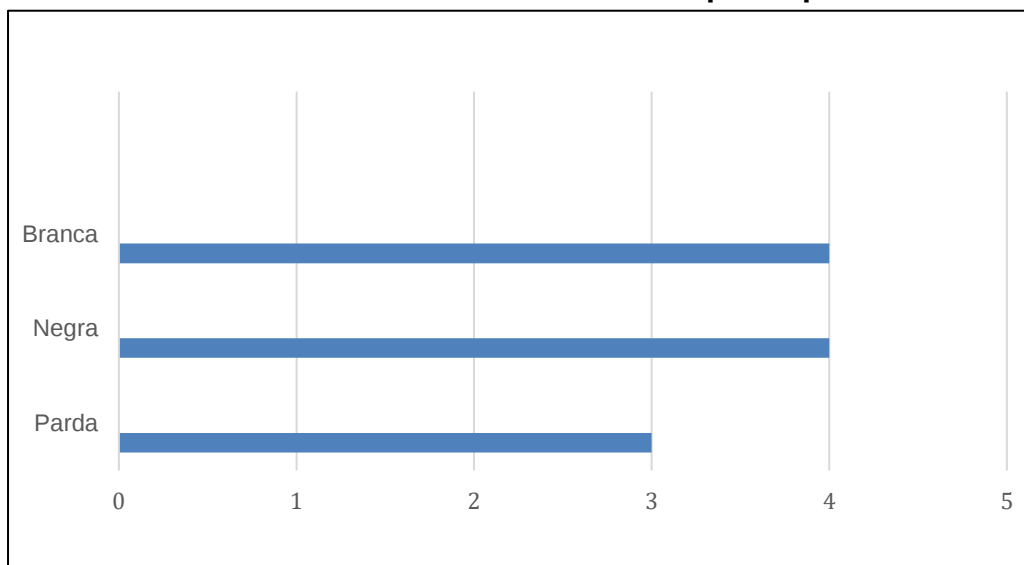
N	SEX.	COR	IDA DE	FUNÇÃO/CARGO	Fez pós ou outra graduação?	Tempo de trabalho	Ano que formou
1	F	Parda	28a	Professora de Ensino Religioso, escola estadual.	Faz Mestrado em Ciências das Religiões.	2a	Segundo semestre de 2020.
2	F	Branca	26a	Professora Fundamental I e Coordenadora Pedagógica, escola pública municipal e outra estadual.	Faz Letras.	3a	Segundo semestre de 2018.
3	F	Negra	24a	Pedagoga – Socioeducativa.	Faz mestrado em Segurança Pública e Cidadania.	2a e 7m	Segundo semestre de 2019.
4	F	Branca	35a	Auxiliar de coordenação, escola particular.	Faz pós-graduação em Educação Especial.	2a	Primeiro semestre de 2019.
5	F	Negra	49a	Professora de Apoio – E. Fundamental e período da Educação Infantil – 2 turnos, escolas públicas municipais.	Faz Segunda Licenciatura em História.	3a	Primeiro semestre de 2019.
6	F	Parda	28a	Professora Ensino Fundamental I – 1 turno.	Fez especialização em Alfabetização e Letramento e outra em Metodologia do Ensino da Geografia.	3a	Segundo semestre de 2018.
7	F	Branca	26a	Professora do quinto ano, escola particular – 1 turno.	Fez pós-graduação de Educação Contemporânea e Docência.	2a	Primeiro semestre de 2019.
8	F	Negra	44a	Professora de Ensino Religioso Trabalha em dois turnos, escola pública municipal e estadual.	Faz Teologia.	3a	Segundo semestre de 2019.
9	F	Negra	26a	Professora de Ensino Religioso, escola pública estadual – 1 turno.	Não fez.	2a	Segundo semestre de 2020.

10	F	Parda	29a	Professora Fundamental I – Turmas de 1 ano e 3 anos, escola particular – 2 turnos.	Não fez.	3a	Segundo semestre de 2019.
11	F	Branca	39a	Professora do Fundamental I, escola particular – 1 turno.	Não fez.	3a	Primeiro semestre de 2019.

Fonte: Elaborado pelo autor.

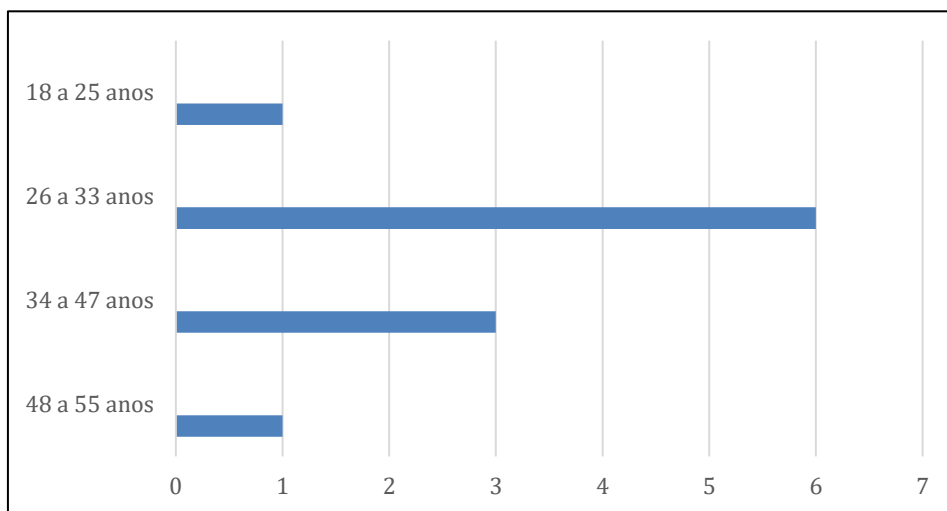
Do compilado de informações detalhadas sobre a caracterização individual de cada um dos 11 participantes da pesquisa, pode-se extrair os padrões percentuais do público de participante deste estudo de caso, os quais encontram-se apresentados nos gráficos abaixo.

Gráfico 1 - Dados relativos à cor dos participantes



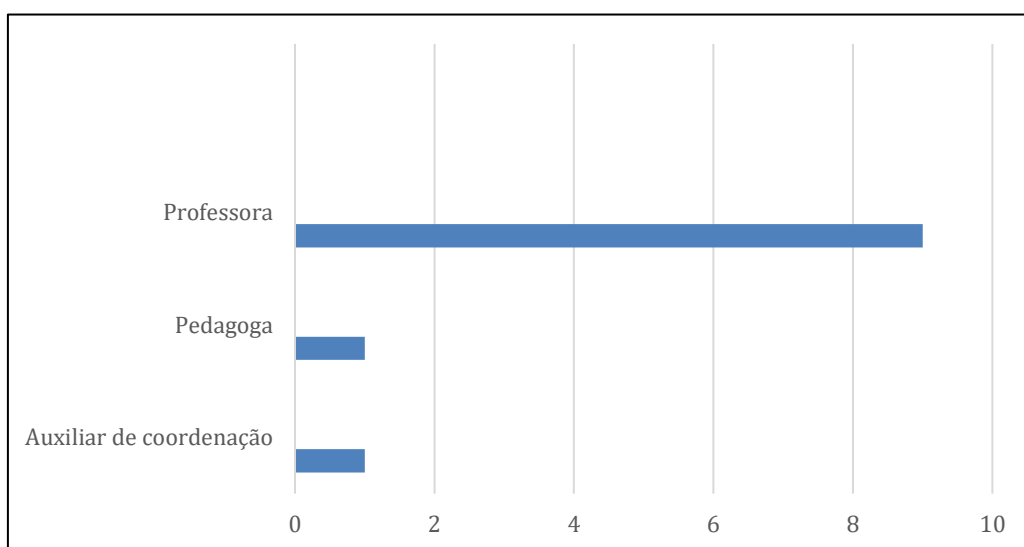
Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação à autodenominação racial dessas 11 participantes, como pode ser visto no gráfico 2, três são pardas, quatro são negras e quatro são brancas.

Gráfico 2 - Dados relativos à idade dos participantes

Fonte: Elaborado pelo autor.

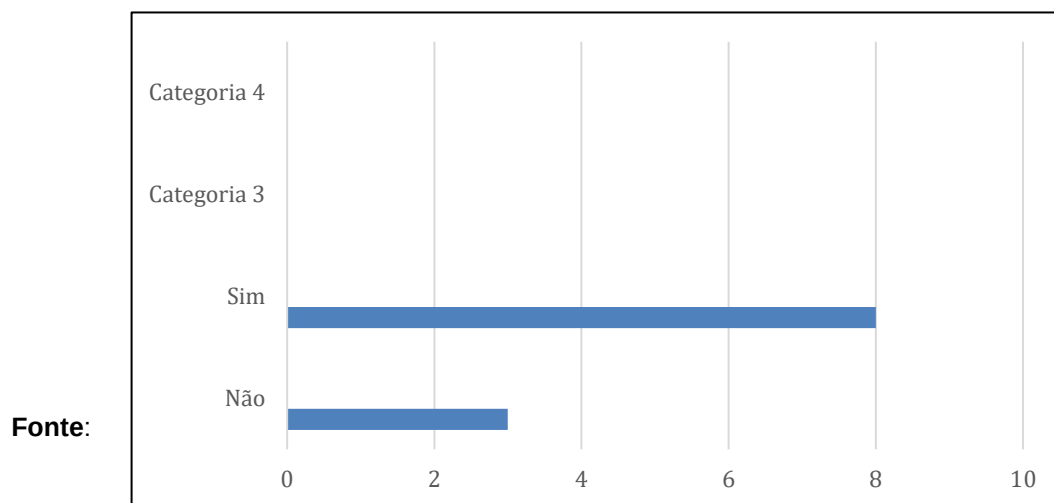
Acima, há o gráfico 3 com dados relativos à idade das participantes. Nele, das 11 egressas, uma tem 24 anos, três têm 26 anos, duas têm 28 anos, uma tem 29 anos, uma tem 35 anos, uma tem 39 anos, uma tem 44 anos e uma tem 49 anos.

Gráfico 3 - Dados relativos à função e cargo dos participantes

Fonte: Elaborado pelo autor.

No gráfico acima, pode-se observar que das 11 participantes, uma está no cargo de auxiliar de coordenação, uma atua como pedagoga e nove atuam no cargo de professora.

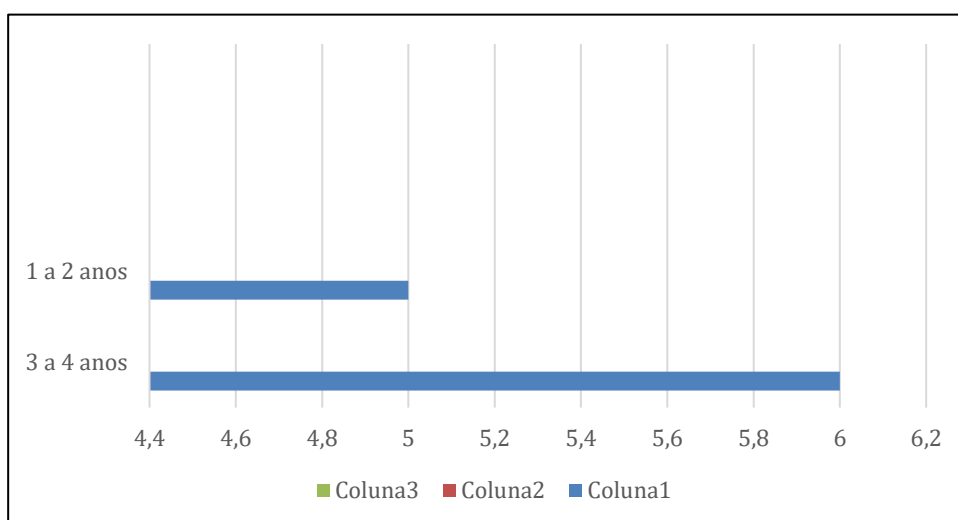
Gráfico 4 - Dados relativos à realização de pós-graduação ou graduação pelos participantes



Elaborado pelo autor.

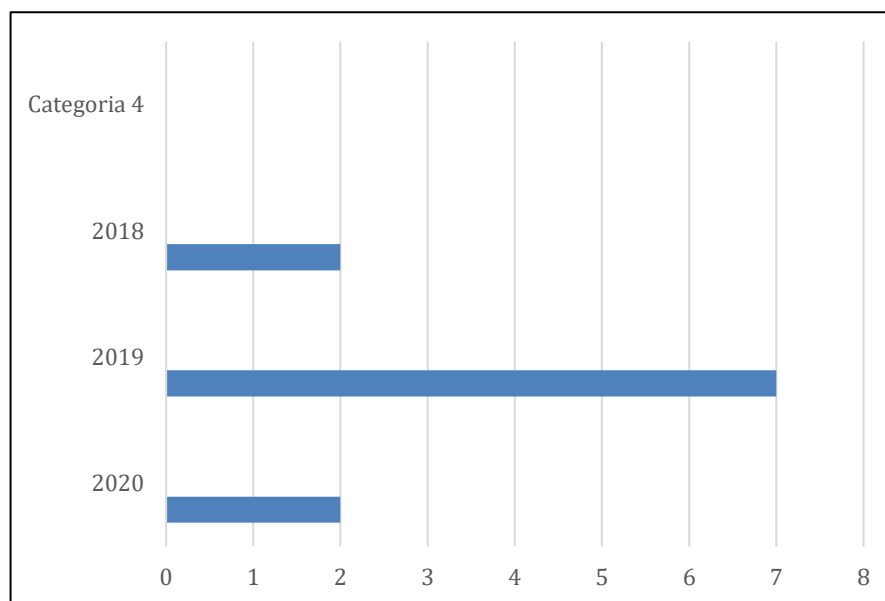
O gráfico 5 apresenta dados relativos à realização de pós-graduação ou graduação pelas participantes. Das 11, três não realizaram nenhuma das duas opções, enquanto oito realizaram.

Gráfico 5 - Dados relativos ao tempo de trabalho dos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

O tempo de trabalho das participantes, como evidenciado no gráfico acima, não é muito longo. Das 11 participantes, quatro possuem 2 anos de atuação, uma possui 2 anos e 7 meses e seis possuem 3 anos de atuação.

Gráfico 6 - Dados relativos ao ano de formação dos participantes

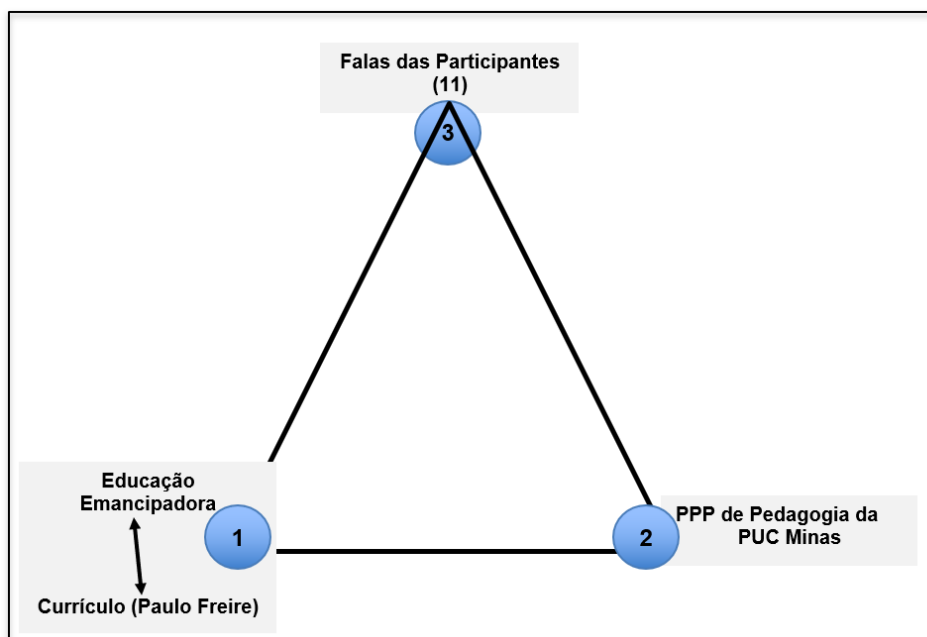
Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, com relação ao tempo de formação das participantes, como visto no quadro 7, duas egressas formaram-se no ano de 2018, sete formaram-se no de 2019 e duas formaram-se em 2020.

4.5 Análise dos dados coletados

A análise dos dados coletados das entrevistas realizadas com as 11 (onze) participantes foi feita sob o uso da técnica de triangulação que, para Resende (2022), possibilita o exame do fenômeno a partir de múltiplas perspectivas, dando mais credibilidade e validade aos resultados produzidos, não se limitando a interpretações enviesadas. Considerando os tipos de metodologias utilizadas pela pesquisa, a análise por triangulação foi feita de acordo com a perspectiva ilustrada na Figura 1, abaixo, apresentada.

Figura 1 - Triangulação da análise dos dados e produção de resultados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Desse modo, adotando a referida técnica para conduzir o percurso metodológico deste capítulo, os resultados teóricos extraídos do cotejo de autores, com ênfase para Paulo Freire, e os resultados extraídos do PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas dão suporte, por meio de ideias e conceitos, que validam os resultados extraídos da pesquisa empírica realizada por meio das entrevistas. A triangulação dos resultados extraídos da fundamentação teórica, do PPP da graduação em Pedagogia da PUC Minas e das entrevistas formula uma interação dinâmica necessária para produzir os resultados finais da pesquisa.

4.5.1 Análise dos dados por meio da avaliação qualitativa de Bardin

Em conformidade com os apontamentos de Bardin (2016), a Análise de Conteúdo subdivide-se em três polos cronológicos, sendo eles: a pré-análise; a análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Já tendo sido realizadas as etapas de pré-análise e de análise do material, faz-se o tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação. A fase de análise do material é descrita por Bardin (2016) como aquela que se dedica a tratar o material coletado, transformando-o em dados possíveis de serem avaliados, por meio de operações de codificação.

A codificação na Análise de Conteúdo de Bardin (2016) lida com a transformação dos dados brutos do texto, por meio de processos de decomposição, classificação, agrupamento e enumeração, o que pode ser feito por índices de palavras que direcionam a classificação das falas/textos. Esse processo possibilita o alcance de uma melhor representação do conteúdo e da sua expressão, extraíndo do texto características singulares que possam servir de índice para o analista (CARDOSO; OLIVEIRA; GHELLI, 2020).

Para melhor organizar os resultados, Bardin (2016) explana sobre o processo de categorização do conteúdo como um meio de compilamento do material produzido, o que corrobora o agrupamento de questões idênticas e possibilita a interpretação tanto individual quanto grupal destas, construindo, assim, uma linha dialógica de pensamento discursivo que orienta uma melhor triangulação destes resultados com os demais indicadores a serem trabalhados no discurso científico construído pelo autor.

4.5.2 Categorização das perguntas aplicadas

A categorização do conteúdo é um processo defendido por Bardin (2016) como essencial para a etapa de tratamento dos resultados, de inferência e de interpretação dos resultados. Nesta pesquisa, a categorização foi organizada pelo agrupamento das questões, as quais formulam contextos distintos e variáveis que, ao final, terão seus resultados somatizados, mas que, na fase de interpretação, tais resultados serão avaliados pelas categorias definidas de I a IV. Abaixo, no Quadro 3, dispõe-se do agrupamento das questões por categoria.

Quadro 3 - Agrupamento das questões por categorias

CATEGORIA	QUESTÕES
CATEGORIA I: Concepção e função da educação	1. O que é educação? 2. Qual o papel da educação? 3. O que é educação de qualidade?
CATEGORIA II: Agir educativo	4. Como você enxerga as suas ações educativas? 5. Você percebe a definição de educação que você acredita em suas ações?

CATEGORIA III: Função social do currículo	6. Como você enxerga o currículo da sua formação em pedagogia? 7. Qual a sua visão de currículo, o que é currículo para você?
CATEGORIA IV: Formação e emancipação	8. A partir da sua formação inicial em pedagogia, você enxerga uma ênfase do seu curso da graduação numa perspectiva emancipatória?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após o agrupamento por categorização, cada grupo de questões será analisado, interpretado e discutido nas próximas subseções. As respostas das entrevistas serão dialogadas com os conceitos e teorias extraídos do cotejo de referenciais teóricos – científicos, literários e legais – selecionados para compor a fundamentação da pesquisa, obedecendo, assim, ao método de Análise de Conteúdo por triangulação, defendido por Bardin (2016).

4.5.2.1 Concepção e função da educação

Na Categoria I, retomaram-se os questionamentos que compuseram a Categoria I, os quais são: “1. O que é educação? 2. Qual o papel da educação? 3. O que é educação de qualidade?”. Para discorrer sobre as respostas emitidas pelos 11 (onze) participantes da pesquisa, a compreensão real da visão das egressas sobre estas questões é fundamental para avaliar a simetria entre suas concepções docentes e os apontamentos teóricos que sustentam e validam uma concepção de uma educação mais completa, voltada ao objetivo de educação libertadora. Tais resultados serão agrupados de acordo com a similaridade das respostas encontradas, de modo a elucidar quanti-qualitativamente os resultados por rol de participantes, o que contribuirá para aferir a incidência dos indicadores percebidos.

Iniciando pela primeira questão aplicada, a qual buscou saber o que é educação na visão das egressas do curso de Pedagogia da PUC Minas, o primeiro grupo de respostas encontradas evidenciou uma percepção limitada sobre o conceito amplo de educação, o qual fora defendido pela própria teoria freiriana. Abaixo, dispõe-se do compilado de respostas agrupadas para o primeiro grupo de participantes, os quais emitiram resultados similares.

Pesquisador: O que é educação?

Participante 1 – Nossa. Eu acho que a educação, e aqui falando tanto em um nível de educação escolar, quanto com a educação, ou de questões éticas morais, eu acho que ela é a base que vai sustentar o ser humano na sociedade.

Participante 4 – Para mim, educação é tudo que rege e forma o sujeito independente, se não é da formalização ou não, educação é tudo que traz algum tipo de aprendizado para o sujeito.

Participante 8 – Olha, eu acho que a educação é como... vou voltar na LDB. Então, ela é função do Estado, da sociedade e da família e vai muito além de transmitir conteúdos. É uma aprendizagem, é uma troca, é um processo de troca entre os professores, os alunos, os pares. Ele é, eu acho que engloba tudo.

A partir da análise das respostas encontradas para o grupo acima, extrai-se a percepção de uma dada limitação quanto ao reconhecimento da educação como um conceito amplo, o que para Freire (1987) é tida como um instrumento de transformação dos seres humanos e, conseqüentemente, da própria sociedade. Ou seja, a educação não é um mero meio de formação de cidadãos para atender aos ideais socioeconômico, mas uma forma de conscientização desses cidadãos, transformando-os em sujeitos de mudança social.

Quando a educação é conceituada como a “base que vai sustentar o ser humano na sociedade”, de fato, seu reconhecimento possui um fundo de verdade, mas o ser humano é um meio que compõe o ambiente social, por isso, a educação vai muito além do que a sua base. Já quando a educação é conceituada como “tudo que rege e forma o sujeito independente”, apesar de ser uma verdade, a educação deve formar também o sujeito em um ser coletivo, pensar na coletividade, humanizá-lo por meio de uma educação libertadora.

Por sua vez, quando a educação é delimitada apenas como uma “função do Estado, da sociedade e da família”, limita-se a um conceito meramente formal que se encontra na própria Constituição Federal de 1988. Todavia, ao mencionar que a educação é uma “aprendizagem construída por meio da troca entre os sujeitos”, denota-se uma tímida referência à citação de Freire (1986), na qual a educação deve ser experimentada por meio da troca, que seja capaz de enriquecer o aprendizado adquirido por todos os envolvidos.

O segundo grupo de repostas colhidas para a primeira indagação demonstra uma maior expansão no reconhecimento do conceito de educação. No entanto, ainda assim, não se atém aos liames conceituais tecidos e sustentados pela teoria

freiriana. Abaixo, dispõem-se dos resultados obtidos para este segundo grupo de participantes.

Pesquisador: O que é educação?

Participante 5 – Então, para mim, educação é um conjunto de práticas que nos permitem viver bem em sociedade, que nos dão Instrumentos para a gente viver melhor em sociedade. Isso através do conhecimento, que nós adquirimos.

Participante 6 – Nossa difícil definir assim. A educação vai muito mais do que fazer bem, além da verdade do ano seu escolar. Quando a gente pensa educação na verdade, quando você me perguntou me veio espaços não escolares na cabeça. Penso eu, que educação é... Estou com um pouco de dificuldade de definir uma palavra, porque acho que não tem como definir uma palavra. Eu acho que tem a ver com vivência e com experiência em contato com outro, relação do sujeito consigo com o outro e com o mundo. Eu não consigo pensar em educação só voltado para o âmbito escolar. Está muito mais além do que isso. Tem a ver com as relações que a gente constrói com a gente mesmo, consigo com o outro e com o mundo.

Participante 9 – Depende de uma forma sistematizada. A educação nas instituições que a gente conhece na escola na igreja, acho que é, não sei, costumes que a gente aprende. São formas com que sociedade fala que a gente tem que viver a vida. Aprender a viver em sociedade isso aí. E a educação escolar acho que é tudo isso, de uma forma sistematizada para fazer os meninos. É dependendo do que a pessoa quer viver e fazer da vida dela.

Participante 11 – É uma pergunta complexa, não é de se responder. Num país, numa situação que a gente está vivendo. Na educação, ela está para mim em todos os campos, não está só na escola, está na família, em qualquer lugar que o sujeito tem relações redes sociais, então a educação está no mundo. E todos somos educadores, de certa forma, quando nos relacionamos com alguém. Então, a educação é bem ampla. No sentido bem amplo, não está focado só numa educação formal, na escola.

Por meio da análise dos resultados aferidos para o segundo grupo, percebe-se uma visão um pouco mais expandida sobre o conceito de educação. Contudo, ainda não engloba de forma mais robusta os conceitos freirianos sobre educação libertadora. Quando a Participante 5 conceitua a educação como “um conjunto de práticas que nos permite viver bem em sociedade”, tal concepção adequa-se, em partes, com a ideia freiriana de preparação para uma interação social mais consciente e crítica. Porém, para que haja uma vivência social de qualidade e mais equilibrada, as práticas educacionais devem promover a conscientização dos seres humanos, tanto no seu ímpeto quanto no seu coletivo, dando-lhes capacidade reflexiva e crítica (FREIRE, 1987).

Na resposta da Participante 6, nota-se a dificuldade desta para conceituar educação, o que evidencia certa carência na aprendizagem dos conceitos que definem uma educação libertadora, a qual se espera do contexto educacional contemporâneo. Todavia, tal participante indica que a educação é construída por meio de “vivências e experiências”, indicativos já dialogados por Freire (1986) como pressupostos para uma aprendizagem vívida e consciente.

A resposta elucidada pela Participante 9 considerou a educação como “formas com que sociedade fala que a gente tem que viver a vida”. Se a educação for pensada por formas sociais que indicam como os sujeitos devem viver a vida, estaremos diante da continuação de uma educação denominada por Freire (1986) como “bancária”, ou seja, pré-modelada em conhecimento e práticas pedagógicas prontas, o que se distancia do conceito de educação libertadora.

Já a Participante 11 menciona que a educação está em “todos os campos, não está só na escola”, o que é justificado por Freire (1986), Gadotti (1996) e outros teóricos, os quais dispõem de que a educação de qualidade e transformadora deve abranger temáticas escolares e não escolares, dispondo de uma formação “ampla” do sujeito enquanto parte integrante e ativa do meio social. A própria Participante 11 menciona que a educação é “bem ampla”, mas, por ora, percebe-se uma limitação alastrada pela dificuldade de conceituar a educação sob o ponto de vista da transformação.

O terceiro grupo de respostas coletadas para a mesma indagação evidenciou conceitos mais amplos e mais amparados pela teoria freiriana sobre a educação libertadora. Abaixo, elenca-se as repostas encontradas para este grupo de participantes que, em conjunto, apresentaram resultados similares.

Pesquisador: O que é educação?

Participante 2 – A educação é um conjunto de práticas e métodos que são utilizados para um bem maior que não somente o acúmulo de conhecimento de disciplinas, mas também vivências, experiências e que juntas, né? Tudo isso andando juntinho, consegue fazer com que o sujeito seja um ser que reflete sobre suas ações e que tem consciência de si na sociedade.

Participante 3 – Eu entendo, primeiramente, que a educação é uma forma transformada com que a gente vê o mundo e enxerga as coisas, a educação para mim, é um dos pilares fundamentais da vida de maneira ampla. Tanto da vida pessoal quanto da vida profissional acadêmica, mas não se restringe somente ao meio formal. Aí eu não consigo hoje falar que a educação é um meio formal, um método formal, algo ter uma resposta formalisadora para o conceito de educação é, na minha perspectiva. E aí

também tem muita a ver com a minha área de atuação. Eu vejo a educação de forma bem mais ampla em diversos espaços. Mas eu ver é, é hoje o conceito de educação é uma forma de enxergar. Um conceito mais amplo, mais abstrato. Eu entendo a educação como uma forma transformada de enxergar as coisas, de viver mesmo.

Participante 7 – A educação eu acho que é a forma de tentar mudar a realidade do nosso país, mais do que ensinar em si conteúdos, é formar mesmo cidadãos. De aumentar essa capacidade crítica das pessoas. Porque eu acredito que o nosso país falta muito isso e eu acho que é a chave realmente para melhorar as coisas.

Participante 10 – Educação é algo transformador na vida das pessoas. É importante e que eu penso que todos deveriam ter acesso, ter direito. De tornar a pessoa participante da sociedade. É sujeito mesmo na sociedade, não é porque sem acesso à educação, eu acredito que não sei... O processo de formação dela como sujeito, fica muito, muito escasso. Então, eu acredito que é muito importante para todos ter o acesso à educação.

Os indicativos acima grifados demonstram conceitos que englobam, com maior expansão, perspectivas da educação libertadora defendida por Freire (1967). A teoria freiriana indica que a educação libertadora transforma os sujeitos em seres humanos conscientes das diversas realidades de mundo, dotando-os de habilidades reflexiva e crítica, de modo que estes participem do meio social de forma ativa, sendo o meio de transformação da sociedade.

A segunda questão da Categoria I aplicada aos participantes da pesquisa procurou saber qual o papel da educação na visão destes. As respostas coletadas também foram agrupadas de acordo com similaridades que justificam os diálogos críticos a serem construídos pelo pesquisador. O primeiro grupo de respostas obtidas para tal indagação é apresentado abaixo.

Pesquisador – Qual o papel da educação?

Participante 1 – Nossa segurança, a gente ainda está mais acostumado a criticar a educação e a questão da escola? Que pensar no papel dela? Eu acho que a educação torna a gente ser humano. Eu acho que uma sociedade que não tem educação e que novamente, tanto no nível escolar, quanto no nível ético, não consegue resistir, eu acho que vai ter muito muito conflito, muito. Eu acho que a guerra em geral, na sociedade gerada pela falta de educação, eu acho que a educação é o que está na gente. Ser humano, se tornasse humano, seria a diferenciação dos animais. Porque nós somos animais também. A educação que faz a gente dar esse salto diferente em que um cachorro e um leão e garante uma garota.

Participante 5 – Papel da educação é transformar as pessoas em sujeitos de direitos.

Participante 6 – O papel da educação é de construir, de formar e de possibilitar as pessoas serem sujeitas e sujeitos no mundo.

Participante 7 – Dentro do município, dentro do estado, dentro do país da sociedade que o indivíduo está é, por exemplo, no lugar que eu estou, as pessoas têm uma realidade muito diferente da que eu tive. Os meninos, eles têm um poder aquisitivo muito maior do que o que eu tive a minha vida inteira, inclusive de acesso à educação em si. Então, eu acho que ela também é uma forma de você ver. Você mesmo e ver o outro e tentar melhorar, quem sabe para o outro também de alguma maneira. E isso vai em casa, no bairro, na cidade.

Participante 8 – Tá, então eu acho que o papel da educação no ambiente escolar, ele, ele principal papel além de transmitir conteúdos que foram acumulados aí por gerações, é de mostrar para o aluno uma outra possibilidade. Mostrar um outro mundo. Um mundo além daquele que ele vive em casa, com os seus pais, com seus familiares, não é? É naquela questão de troca mesmo, que ele possa aprender a conviver, aprender a ser e a fazer, né! E, tal como os pilares da educação. É isso que eu acredito. É que vai além da transmissão de conteúdos. Aprender a ser mesmo que é o principal pilar que eu trabalho na minha disciplina. É além desse, é aprender a conviver também. Eu acho que é essencial para educação.

A educação é um meio de transformação dos sujeitos em seres de direitos, de humanização, de percepção das realidades de mundo, assim como já fora indicado pelas teorias que fundamentam esta pesquisa, com ênfase para a teoria freiriana. Para Freire (1967), a educação é o meio de construção de seres humanos conscientes das realidades de mundo e, para tal, é fundamental a construção de um campo pedagógico rico em experiências que validem uma formação humanizada.

Já no segundo grupo de respostas compiladas para essa indagação, encontrou-se um maior conjunto de elementos que se articulam para as perspectivas freirianas quanto à educação libertadora e seu papel em sociedade. Abaixo, elencam-se tais respostas.

Pesquisador – Qual o papel da educação?

Participante 2 – Na teoria a gente tem a ideia de uma coisa, que vai mudar o mundo. A educação, ela está aqui nesta aposta para nós, como uma... deixa eu pensar numa palavra. Numa prática que é passada pela escola, na maior parte das vezes, as pessoas pensam que é somente pela escola, mas a gente tem. Está na família religiões. Ela já vem do sujeito, é educação, é uma construção social. É o que eu tenho visto, é que a educação. Do primeiro ao quinto ano, ela consegue ser extremamente transformadora. Ela tem permitido uma flexibilização. É sim, sistema tradicional de ensino. Crianças interagem bastante, elas têm trazido muitos conhecimentos, principalmente sobre a internet para nós. Faz que, mas de uma forma geral do eu tenho que sexto ao nono ano. É que eles estão, os alunos são muito incrédulos. Eles são muito desmotivados. Então, não vem a educação como uma coisa necessária na vida deles. Tem para eles que o trabalho e entretenimento e celular já basta. Sabe, ver a escola já não é mais tão importante na vida dele.

Participante 3 – A educação tem um papel de transformação mesmo, de transformação da pessoa de empoderamento da pessoa enquanto sujeito.

O papel da educação é transformar o olhar da pessoa sobre o outro e sobre si mesmo.

Participante 4 – O papel da educação é justamente isso, formar sujeitos conscientes, não só conscientes, mas como críticos também.

Participante 9 – Formar o ser humano para conviver na sociedade de uma forma... Por causa da educação sistematizada. Transformar a vida das pessoas. Acho que com o conhecimento que elas vão adquirindo, elas vão tendo esse poder na vida deles, às vezes, sair de um lugar que não é tão confortável. Transformar a realidade.

Participante 10 – Não é função só da escola. É da sociedade como um todo. De transformar, abrir uma visão ampla do mundo da sociedade onde ele vive. De tornar ele participante mesmo daquela sociedade.

Participante 11 – No sentido da educação formal, é o sujeito no mundo. Então essa percepção é vem de todos nós nos autoeducarmos o tempo todo para tentar entender o processo de uma pessoa nesse mundo e como ela auto se educa. É na realidade que a gente vive, a gente vai se autoeducando a todo momento. Então, dependendo como é que está o nosso contexto social, a gente fica se perguntando, o que é a todo momento nesse mundo, o que que a gente está se construindo enquanto ser humano... O que a gente é enquanto ser humano e o que a gente tem para compartilhar um com o outro... Nesse mundo caótico que a gente está vivendo nesse momento, principalmente. Então, é esse pensar numa autoeducação a todo momento e na educação, nessa relação social em que vivemos um com o outro.

Freire (1967) defende que a educação libertadora possui o papel de mudar os sujeitos e, conseqüentemente, estes modificam o meio social. Tal transformação ocorre por meio dos processos de reflexão, criticidade e conscientização desses indivíduos nas diferentes realidades de mundo com as quais convivem ou podem conviver. Dos indicativos grifados nas respostas do segundo grupo acima apresentadas, extraem-se perfeitamente termos utilizados por Freire (1967) e demais teóricos que versam sobre o papel da educação libertadora na sociedade.

Ainda nesta categoria, uma terceira questão foi aplicada nas entrevistas, a qual buscou averiguar a percepção das participantes sobre o que é uma educação de qualidade. Os resultados obtidos também foram agrupados por semelhança das respostas, em grau de profundidade com os apontamentos teóricos sustentados pela teoria freiriana e outras elucidadas pela pesquisa. Abaixo, dispõe-se do primeiro grupo de respostas coletadas para tal indagação.

Pesquisador – O que é para você uma educação de qualidade?

Participante 4 – A gente tem sempre um planejamento, um. Como é que fala? Uma finalidade quando a gente está ensinando algo, mesmo conversando com as pessoas. Então, uma educação de qualidade para mim

é quando você consegue não só cumprir o seu planejamento, como fazer que ele seja eficaz no sujeito que você está aplicando.

Participante 5 – Educação de qualidade é aquela educação que dá acesso. Faz com que as pessoas tenham acesso. É se desenvolverem na sociedade em que elas vivem. Sem serem banidos dos espaços. Ter melhor condição de vida para ela, para a sua família.

Participante 7 – De qualidade. Para mim é um indivíduo, a criança aprender realmente aquilo que está a previsto.

Participante 8 – Deixa eu pensar aqui, porque eu acho que a educação de qualidade é no ambiente escolar, ela envolve além de um bom professor e ter uma boa formação. Que o aluno tem o apoio da família. Ali que ele tem um ambiente que é propício para aprendizagem com os recursos tecnológicos necessários aí para serem usados nas salas de aula, tenha uma merenda de qualidade. Que ele tem ali é, que ele seja integralmente ali, é. Percebido ali pela instituição, sabe se os aspectos psicológicos e emocionais, sociológicos, materiais ali que a escola como um tentáculo do poder público que ela o alcance. Porque ela perceba, como sujeito de direito. Para que tenha autonomia e para se posicionar no mundo de forma crítica, enfim, é isso que eu acredito.

Participante 9 – Uma educação que escuta as pessoas que estão envolvidas nela.

Participante 10 – Educação de qualidade... Deixa-me ver, a educação de qualidade para os alunos e ter uma educação onde ele consiga aprender e colocar em prática o que ele aprendeu, ter vivências no ambiente escolar. Ter acesso a recursos pedagógicos que vão auxiliá-lo. É poder compartilhar aquilo que ele aprendeu.

Participante 11 – A gente pode pensar nos professores, nos processos, nos aprendizes, a qualidade ela perpassa por vários contextos também. E são muitas coisas quando a gente já está na prática, a pensar do que possa vir numa qualidade nessa educação, porque é uma pergunta também difícil de responder no sentido de que a qualidade não está somente onde está o sujeito no auto educar-se. Ele precisa de qualidade de vida, né? Para poder ser também um aprendiz. E um sujeito com interesses com desejos, não é? É falando da educação partindo já para educação formal, ele precisa estar bem para poder querer aprender algo. A gente tem que ter esse desejo para poder expandir nesse processo educacional. Então, quando a gente já chega nessa educação formal, ela está imbuída de todas essas coisas. Primeiro a gente precisa saber como está o sujeito. Para que ele realmente possa se abrir para outras coisas, outras áreas, outros interesses, para se educar no contexto mais formal mesmo. Então, a qualidade já da escola precisa primeiro entender por onde partir, não é? É entender que esse sujeito é um sujeito, é inteiro. Não dá para separar. Agora, nós vamos aprender, tirar aí a cabeça do corpo e começar só a trabalhar uma área cognitiva que seja, não é? Então, a gente é um sujeito que a gente tem que lidar com esse todo o tempo todo. Então, a qualidade, só pode passar por esse sentido, o sentido de entender o sujeito como todo. É só aí que se dá educação de qualidade de forma geral.

Os resultados acima evidenciam uma limitação da qualidade educacional ao contexto escolar ou a aspectos bastante restritos. A educação de qualidade para Freire (1967) é aquela capaz de “transformar” os sujeitos em indivíduos conscientes

de si para consigo mesmo e de si para com o meio coletivo. Dessa forma, a educação de qualidade não é apenas o ato limitado de aprender o que se ensina ou de conseguir ensinar o que é programado, ou mesmo o ato de compreender aspectos íntimos dos sujeitos e aplicá-los em sua transformação. A educação de qualidade para Gadotti (2013) perpassa pela reformulação das práticas pedagógicas, buscando a transformação ampla dos sujeitos perante o meio social no qual convivem.

O segundo grupo de respostas encontradas para a mesma questão aplicada evidenciou resultados mais próximos das perspectivas de educação de qualidade tecidas por Freire (1967) e por Gadotti (2013). Tais resultados encontram-se apresentados abaixo:

Pesquisador – O que é para você uma educação de qualidade?

Participante 1 – A educação de qualidade é algo que se preocupa com todas as dimensões humanas. Não basta dizer que a educação de qualidade acontece quando tem uma escola que ela é toda pintada. Ela tem laboratório de informática, aguardar de ciências, e **os professores e os outros funcionários não conseguem ter relações impactadas com os outros alunos**. Eu acho que a educação de qualidade é você trabalhar todas as dimensões físicas, só isso nacional próprio. O exterior e interior devem trabalhar toda a dimensão do ser humano.

Participante 2 – É uma educação que não fique tão dentro, tão amarrada as disciplinas, língua portuguesa, matemática e todas as outras disciplinas. Eu acho que educação, ela é a capacidade. Teve um ano de receber aquilo e utilizar a seu favor isso na sua vida, porque se ele simplesmente aprende aquelas disciplinas, aqueles conteúdos e depois eles testem aquilo não valeu de nada. Eu acho que a educação ela tem, tem que pensar além dessas grades curriculares, ela tem que pensar no exterior como um todo, e o que vai ser utilizado por eles no contexto social, porque tantas realidades às vezes pensava na educação como uma coisa única.

Participante 3 – A educação de qualidade é aquela educação que permita com que o sujeito é se construa. É uma educação que não constrói outra pessoa, mas que colabora para a construção, para autoconstrução, para o autodesenvolvimento do sujeito e do meio em que ele vive.

Participante 6 – Se for pensar no âmbito escolar, tem a ver com educação voltada para propiciar diversas relações de construção de conhecimentos. Se for voltada no que eu penso, é a educação voltada para relação sujeito consigo, com o outro e com o mundo. Educação de qualidade seria a gente ter acesso aos aspectos que a gente tem, sociais, culturais. A gente consegue ter uma visão de mundo, ampliar o nível de conhecimento e de relações. Depende de tudo, dessa questão do acesso à cultura mesmo, ter acesso a outros espaços, escolares e não escolares e educativos formais ou informais. Quanto mais a gente tem a possibilidade de ampliar ao acesso a esses espaços a diversas pessoas, a gente tem uma aplicação de qualidade.

No segundo grupo, nota-se a prevalência de um maior rol de elementos indicados por Freire (1967), Gadotti (1996; 2013) e outros teóricos, como formadores de uma educação de qualidade. Elementos definidos, como a preocupação com as mais diversas dimensões humanas; a construção dos sujeitos consigo e com o meio; a diversidade das relações de construção do saber; a relação do sujeito no seu individual e no coletivo e a abordagem de aspectos escolares e não escolares, formais e informais.

É preciso reconhecer que as concepções das egressas sobre a educação trazem notórias perspectivas da formação docente, indicadas pelas diretrizes do PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas. Ao considerar que a educação é um meio de formação social, a qual se dedica a preparar os sujeitos para lidarem com as realidades sociais, os docentes reconhecem a educação como uma ferramenta vívida de transformação que, ao modificar as concepções dos sujeitos, tornando-os mais críticos, reflexivos e humanizados, pode promover uma melhor experiência social nos âmbitos individualizado e coletivo.

4.5.2.2 *Agir educativo*

Na Categoria II, foram elencadas as seguintes questões de pesquisa: “Como você enxerga as suas ações educativas? Você percebe a definição de educação que você acredita em suas ações?”. As ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes são instrumentos que possibilitam a construção de um ambiente escolar mais interativo, sendo a interação entre os sujeitos um fator essencial na promoção de uma maior autonomia para os educandos, o que, para Freire (1967), constrói uma educação mais humanizada, focada na construção mútua do saber. Essas indagações corroboram a compreensão a autopercepção das educadoras egressas da PUC Minas sobre as suas atuações profissionais no campo educacional.

Para elucidar os resultados obtidos para a primeira questão, as respostas também foram agrupadas em grupos por similaridade de identificação com as perspectivas de uma educação libertadora tecidas por Freire (1967) e outros, bem como com as perspectivas legais-normativas da formação inicial docente em Pedagogia. Os resultados extraídos das respostas obtidas para o primeiro grupo desta categoria foram:

Pesquisador – Como você enxerga as suas ações educativas?

Participante 1 – Eu me sinto sozinha tentando colocar em prática as ideias que podem parecer utópicas. Assim que aqui, todo mundo na faculdade, ali, na sala de aula, enquanto professor, informação animado, tem uma lesão com a profissão. Sabe quando a gente chega na escola que a gente se depara com aqueles professores, todos desanimados, cabisbaixos, uma gestão que não é criativa. Parece que parou no tempo. A gente acaba, que desanima. [...] Meu pensamento era o de conseguir transformar a educação de pelo menos onde estiver. De repente, me deparei andando junto com a maré, andando junto com a manada, porque por mais que a gente tenha ideias completamente inovadoras, o espaço não permite que a gente faça o que a gente pensa que vai fazer. [...] Quando tentava trazer novidades, Novidades que não são tão novidade assim. Sabe o uso de slides em sala de aula ou então fazer uma aula fora da sala de aula. Sempre me deparava com resistência. Eu começava a pensar como um fracasso ... [...] E aí a gente já tem ideia. Mas tem barreiras todos os lados e acaba que a gente vai andando junto com a maré e a gente se frustra e ainda com a maré seria.

Pesquisador – E quando você fica frustrada se sente o que?

Participante 1 – Passei quatro anos e meio da minha vida em uma faculdade que não serviu para nada. É como se tivesse saído da faculdade e ainda não soubesse o que fazer.

Participante 2 – Eu trabalho numa escola municipal como professora, a gente tem que seguir as diretrizes, né do vídeo e tem que cumprir a carga horária de aula. Então, eu leciono todas as disciplinas. Tem português, matemática, geografia, história, ciências, arte e ensino religioso. E como a gente tem que separar esse conteúdo, difficilmente a gente consegue fazer algo interdisciplinar. Eles recebem o livro didático já vem também separadas. Então não é aquele o que seria ideal, né? Uma educação interdisciplinar. E uma disciplina conversa com a outra. Então as minhas práticas no atual momento têm sido tradicionais. Eu estou. Estou dentro desse sistema reprodução de conhecimento, porque é o que as prefeituras e as que, inclusive até o estado, também é o que eles impõem para nós educadores, não é? Essas práticas inovadoras, elas tão difíceis, difíceis de serem vistas no contexto escolar, é claro que a gente tem momento que isso acontece, por exemplo, as festas que as crianças produzem danças, coreografias para mostrar para a família. Tem uma forma também de chamar a família para participar da escola, da comunidade escolar. Então, tipo práticas transformadoras na educação. Eu tenho vivido, vivenciado poucas. Até mesmo que o os locais onde eu trabalho. O crescimento, as pessoas e os educacionais tem que estar dentro daquele padrão de disciplinas. Está tudo separado.

As duas participantes agregadas no primeiro grupo dispuseram de resultados que evidenciam o cerceamento das suas possibilidades de atuações interdisciplinares em práticas educacionais. A presença enfática das práticas educacionais tradicionais foi constatada, sendo este um motivo indicado para a frustração das Participantes 1 e 2, as quais não conseguem colocar em prática os aprendizados adquiridos na PUC Minas e que versam sobre uma perspectiva de

educação libertadora e transformadora. Essa condição, para Freire (1967), contribui para a manutenção de uma educação bancária, altamente defasada.

Do segundo grupo de respostas obtidas, extraiu-se resultados gerais e amplos, que não evidenciam o manejo de práticas pedagógicas focadas nas perspectivas de uma educação libertadora, as quais prezam pela compreensão das realidades escolares e não escolares, reconhecendo a função docente de investigador e mediador da relação de ensino e de aprendizagem. Além disso, as respostas obtidas indicam percepções que servem para aclarar o entendimento das egressas de Pedagogia da PUC Minas com relação à importância do manejo de práticas que contribuam para incluir os sujeitos no meio social sob uma maior consciência das realidades de mundo, como pode ser observado abaixo.

Pesquisador – Como você enxerga as suas ações educativas?

Participante 3 – Eu vejo a minha atuação enquanto pedagoga, mesmo enquanto profissional da área da educação, enquanto uma possibilidade de transformação, eu vejo com grande responsabilidade. Porque não só eu como pedagoga, mas é o profissional da educação. De forma geral, ele trabalha com a vida das pessoas, não é? Tem um poder muito grande sobre ela tem um impacto muito grande, tanto que a gente lembra, às vezes com carinho ou não, dos nossos professores ou de todos os profissionais, que é em algum momento participaram da nossa vida e que nos ensinaram algo. Então eu me vejo hoje na minha profissão, enquanto pedagoga do sistema sócio educativo, como uma possibilidade de transformação do olhar daqueles sujeitos que estão cumprindo medida socioeducativa.

Participante 5 – Então, eu trabalho com crianças autistas na sua maioria. E eu enxergo essas ações como uma forma de estar conduzindo essas crianças para elas se sentirem inseridas em sociedade, no mundo em que elas vivem. Auxiliando para que elas tenham mais autonomia. No dia a dia delas e na família também.

É possível perceber, pela leitura dos resultados acima expostos, que ambas as profissionais têm uma visão de transformação com relação às suas práticas pedagógicas, o que é sugestivo para uma formação adequada às perspectivas de uma educação libertadora e transformadora das realidades dos educandos. Todavia, tais resultados não ilustram o manejo de práticas educacionais libertadoras, propriamente ditas.

Já no terceiro grupo de respostas obtidas, nota-se uma maior positividade no manejo de práticas educacionais mais dialógicas, em consonância com as práticas destacadas por Freire (1967) em sua teoria de educação libertadora. Abaixo,

apresentam-se as respostas coletadas para a mesma indagação, aplicada ao segundo grupo.

Pesquisador – Como você enxerga as suas ações educativas?

Participante 4 – [...] eu tenho um suporte muito bom na instituição em que eu trabalho. Então eu consigo ter uma prática educativa completa. Porque às vezes a gente tem umas práticas educativas, como que eu vou te explicar. Ela está certa, mas não está completa. E onde eu trabalho, eu consigo fazer um círculo mesmo, não é de ter um planejamento, de ter um ambiente adequado para trabalhar e de ter condições não só profissionais, mas materiais mesmo. De trazer essa prática completa para o sujeito que eu estou ensinando. Então, assim eu vejo a minha prática hoje como uma prática completa.

Participante 6 – Dentro da escola, eu penso que atuar em um ambiente que é uma escola, no caso pública. Acaba que eu preciso seguir algumas coisas que estão no projeto político pedagógico da escola e do currículo do município. Então, eu mesclo práticas até mais tradicionais, que são coisas que me cobram, mas eu, graças a Deus, tenho possibilidade de trabalhar muito com outras coisas que eu acredito e que ampliam a visão das crianças enquanto sujeitos no mundo que é trabalhar muito com práticas que há possibilidade de as crianças refletirem sobre as ações delas e pensar em autonomia mesmo.

Participante 7 – [...] eu enxergo as minhas ações da educativas de uma maneira bem positiva. Eu me vejo como uma professora que, mais do que entregar o conteúdo, sim que eu preciso entregar. Eu tento construir ao máximo essa noção mesmo dos meninos da criticidade, de tentar entender o caminho todo. Então, mais do que o conteúdo, acho que as minhas ações educativas, elas tentam é entender a realidade. [...] Então, eu vejo as minhas práticas educativas mais assim voltadas para ver o lado de fora, e não só o conteúdo que vou dar em matemática.

Participante 8 – Às vezes costuma alguns processos serem um pouco engessados, porque é, às vezes você quer fazer uma roda de conversa, você quer ter mais uma aula lúdica com os alunos, mas você precisa ter um conteúdo no caderno, porque os pais cobram: Ah, a professora, não está dando nada. E a supervisão olha o caderno também para ver se é o que você colocou no seu planejamento. É, é o que você realmente está dando na sala de aula. Aí quando você faz, é uma aula mais lúdica e mais dialogada. E esse registro pelo aluno não está dentro do caderno e isso engessa um pouco, mas eu tento. As minhas aulas são bem dialogadas. Eu tento é dar voz aos alunos. Eles podem falar, reclamar... Eles são muito questionadores e eu gosto disso, sabe? Que eles questionem e se posicionem, né! [...] Eu tento sempre trazer um pouco de autonomia e emancipação para esses alunos, embora principalmente quando se envolve as religiões de matriz africana, é muito complicado. Por mais que você fale, não é macumba. Eles falam: “é macumba sim professora” e eu digo não é, não é! A gente tenta passar, a visão correta, mas é um pouco complicado, mas não podemos desistir.

Participante 9 – Eu consigo dialogar com os meninos de uma forma mais semelhante com a vida que eles levam mesmo. Porque eu entendo muitas vezes o que acontece, como eles lidam com as coisas. É pela proximidade de idade. E pela proximidade de realidade também. Então eu acho que eu tento escutar os meus alunos. No máximo que dá aqui entender. E fazer com o que eu preciso ensinar para eles seja de uma forma menos

agressiva, e que eles se sintam mais confortáveis comigo e com o que a gente tem que estudar e aprender.

Participante 10 – [...] eu estou sempre em aprendizado. É a cada dia. Eu vou para a escola, eu vou dar aula pensando é vivendo um dia de cada vez, porque não é fácil. É, nós temos que buscar sempre coisas novas, é olhar a realidade do aluno. O que vai ser bom para um aluno é principalmente na área da alfabetização, que faz diferença para um aluno que ajuda no aprendizado dele. Não é o que vai funcionar para o outro. Então, é isso, é se adaptando a cada dia mesmo.

Participante 11 – Elas perpassam por essas questões de entender um sujeito como um todo. É seu lado socioemocional e o cognitivo juntamente. Então, esses processos têm que estar sempre nesse sentido nunca separando. Então, é primeiramente entender esse sujeito e respeitar as suas singularidades, suas particularidades é, e o que eles têm de interesse e desejo para aprender. E isso tudo num contexto de conteúdos, é isso que exigem aí no primeiro do Ensino Fundamental, que é onde que eu tenho, realizo a minha prática, mas como a gente está em um ciclo, isso, é mais respeitoso, porque a gente pode entender que o sujeito pode demorar um tempo para concluir os conteúdos exigidos socialmente por 3 anos. Então, por mais que tenha essa questão dos conteúdos a serem exigidos. A gente vai tentando que cada um na sua individualidade, possa ir passando por eles, mas de uma forma realmente que ele aprenda, numa forma realmente significativa, e não só por passar pelos conteúdos e querer aprender de forma geral, não só o que está no conteúdo. Também não é que a gente possa sempre agregar mais coisas. Ele do que acontecem no dia a dia desse sujeito mesmo e que possam a vir se transformar em aprendizado.

Nota-se, acima, que as participantes citadas declararam fazer uso de práticas pedagógicas voltadas à transformação dos métodos educacionais, mesclando-as com práticas tradicionais de ensino. Desses resultados, extrai-se a presença de alguns elementos indicados por Freire (1967) como fundamentais para uma educação libertadora, tais como: a autonomia (participantes 4 e 6); a dialeticidade (participantes 8 e 9); a dialogicidade (participantes 8 e 9); a educação permanente (participante 10); as realidades de mundo (participante 11); a criticidade (participante 7) e outros.

Mediante a aplicação da segunda questão desta categoria, a qual buscou saber a percepção das participantes com relação à definição de educação que elas acreditam posta em suas ações práticas. Os resultados foram agrupados de acordo com as similaridades das respostas. No primeiro grupo, apresentado abaixo, encontra-se uma resposta que não evidenciou a prática do profissional, mas sua visão de mundo sobre o projeto da prática.

Pesquisador – Você percebe a definição de educação que você acredita em suas ações?

Participante 11 – Sim, a educação que eu acredito é o sujeito no mundo, o sujeito com os seus interesses, com os seus desejos, com seu corpo e com a sua individualidade. Então, eu acredito que a educação não possa ser uma lista dos conteúdos a serem aplicados e a serem aprendidos. A educação perpassa por muitas coisas além disso, e é no dia a dia e várias coisas que são envolvidas na vida de cada um e do todo, do coletivo é que vão surgindo várias questões que somos capazes de nos educarmos em conjunto, não só eu que vou educar também, mas eu estou ali também para me educar o tempo todo e vou aprendendo com todos eles. Com todos os sujeitos que perpassam pela minha caminhada também, educativo. Então, a educação que eu acredito é essa, onde que a gente possa se relacionar como seres humanos que somos. Entendemos os nossos processos individuais e coletivos. E aprender sobre tudo que está acontecendo diariamente e trazer sempre os questionamentos, as dúvidas para que isso possa se transformar em aprendizado.

A percepção da entrevistada evidencia, com clareza, adequação às perspectivas de uma educação libertadora sustentadas por Freire (1967) e outros teóricos. Já o segundo grupo de respostas emitidas para a segunda indagação dessa categoria produziu resultados que evidenciam as dificuldades encontradas nas instituições de ensino que engessam o processo educacional, como pode ser visto abaixo.

Pesquisador – Você percebe a definição de educação que você acredita em suas ações?

Participante 2 – São em partes, é naqueles momentos em que isso, é, digamos assim, autorizado. Não é porque a escola onde eu trabalho, por exemplo, ele é muito pequeno. Então ela não tem o espaço que a gente possa estar utilizando para os, para as crianças fazerem atividades diferentes. A escola que eu trabalho não tem biblioteca. Não tem espaço para que elas brinquem. Porque a Quadra é dividida para os professores de educação física, então eles não podem estar entrando ali a hora que quer. A gente não pode levar eles, por exemplo, para a quadra para fazer um momento de leitura, um momento de brincadeiras, mesmo? Um momento livre só para ele, sabe? A gente tem que seguir aquela, aquela coisa engessada, de chegar na sala e vamos começar a língua português aí para caderno de língua portuguesa, livro de língua portuguesa e fica sempre dentro daquele padrão, então a gente tem que cumprir com os horários tem que estar pronto. Então a gente não consegue fazer muito daquilo que a gente aprende na faculdade, que é sair um pouco desse tradicional e tentar ir para uma prática mais humana. Mais focada no que eles que eles querem, tá?

Participante 8 – Então, a educação que eu acredito seria uma educação assim! É onde eu tivesse liberdade mesmo, para de verdade eu deixar as minhas aulas de acordo com as necessidades daqueles alunos. Daquele trabalho, daquele grupo ali, sabe? E embora, não posso reclamar muito da escola que eu trabalho. Na prefeitura é mais engessado! Mas o Estado me dá mais liberdade para planejar, para executar o que eu quiser. A prefeitura é um pouco mais engessada, mas eu consigo, sabe, é. É executar o meu planejamento, embora o conteúdo do ensino religioso é vasto. Não sobra muito tempo, é para os temas transversais. Igual estamos em setembro, é setembro amarelo, né! E eu ainda não entrei, entre... Comecei, roda de conversa essa semana, mas eu preciso dar o conteúdo que vai ser cobrado

na prova. Existe uma prova onde eu tenho que elaborar as 6 questões, eu preciso ministrar o conteúdo. Isso me engessa um pouco com essa obrigação, assim, de ter prova do ensino religioso, coisa que aqui no estado não tem, na escola que eu trabalho, pelo menos que eu pude perceber. Eu entrei há pouco tempo, né? Não, não formalizei isso, mas parece que não há prova. É, então isso dá uma certa liberdade, ou seja, uma roda de conversa no debate, você pode muito bem avaliar o aluno, né, ao invés de dar às 6 questões fechadas, não é? E a questão também de Santa Luzia de ser 6 questões fechadas eu acho que engessa um pouco, porque eu gosto de questões abertas, o ensino religioso pede isso. A reflexão a respeito da vida, das situações, ações da criticidade do aluno, como ele está percebendo as questões éticas e quando as questões são fechadas, a gente não... É o que está ali, não é? Não sei muito daquilo ali. E isso. Me incomoda um pouco.

Participante 10 – Nossa, a teoria é muito diferente da prática, mas eu busco manter esse caminho. É, às vezes, não é? [...] Nós aprendemos de uma forma, mas na prática é completamente diferente. Então é. É você parar ali, refletir, pensar e descobrir a melhor forma de lidar com aquilo no momento. É só vivendo mesmo, sabe? Porque eu acho que nessa área a teoria ela ajuda demais, mas o que vai é, sei lá, desenvolver ali. É a prática, não tem jeito. Eu estou sentindo muita diferença porque eu estou dando aula 3 anos. Mas, os 2 primeiros anos eles foram bem diferentes. O primeiro ano veio a pandemia, essa surpresa aí para todo mundo. Surpresa não tão boa, não é? É onde eu estava cheio de expectativas aí chegou em março. Tudo parou, então pegou todo mundo de surpresa. Ninguém sabia como que ia lidar com aquela situação. Aí 2021 foi o formato on-line, outra surpresa, porque é, nós não fomos preparados para dar aula on-line. Ninguém estava esperando esse momento. Então, é lidar com críticas, saber lidar com críticas, buscar melhorar todos os dias, fazer o diferente ir aprendendo. Então, eu sinto que na minha carreira foi muito assim. Eu aprendi na marra mesmo, sabe? É aprendendo com os erros, porque eu errei demais no início e é refletindo em cima dos erros. Agora na sala de aula. Esse ano eu posso considerar que está sendo o primeiro ano. Então é bem diferente. Eu ainda estou nessa fase de aprendizado, sabe? A cada ano eu estou passando por uma fase diferente. Então é, não sei, é cada dia é uma descoberta. E você vê que você tá melhorando desde o primeiro ano até agora, no terceiro. Sim, sim, às vezes eu faço algumas coisas que eu falo: se nossa Eu não falo, eu não fazia esse. Tipo de coisa, então eu vejo a melhora. Serve tão bem, não é? Como aprendizado, coisas que eu fiz. Aí eu penso, nossa, eu fiz isso, mas não deu certo. Então vamos buscar aí é algo novo, vamos fazer diferente, então é, é a cada dia mesmo, não tem jeito. Eu também. Eu também gosto de. É olhar, eu essa fase, assim de rede social, sabe muito em alta ajuda demais porque eu sigo muitos professores no Instagram e facebook, então eu me espelho, sabe? Eu tento tirar o melhor de cada um e colocar em prática aquilo que eu vejo que funciona. Os alunos vão gostar que vai fazer a diferença para eles. Então é isso.

Notam-se dificuldades de campo relatadas pelas participantes, as quais questionam o engessamento de certos currículos, os quais cerceiam e limitam a atuação dos educadores. Para Freire (1967), os educadores devem possuir liberdade para formular e executar práticas pedagógicas que aumentem a qualidade educacional. Goodson (1997) menciona que o currículo deve abranger diferentes abordagens escolares e não escolares, o que requer uma maior flexibilização das

programações pedagógicas. Essas condições não se encontram presentes nas realidades de campos experimentadas pelas Participantes 2, 8 e 10.

Já o terceiro grupo de respostas encontradas para a referida indagação produziu resultados que apontam para a concretização das mais variadas possibilidades de práticas pedagógicas indicadas por Freire (1986) como essenciais na promoção da educação libertadora. Abaixo, tais respostas encontram-se devidamente elencadas.

Pesquisador – Você percebe a definição de educação que você acredita em suas ações?

Participante 1 – Prezo muito por uma educação emancipadora. Eu não espero que o aluno apenas veja aquilo que está no quadro e copie! Espero que ele chegue, me pergunte se é para copiar, o que às vezes não é. Às vezes eu estou escrevendo aquilo ali para que eu possa explicar na minha prática. Gosto muito da aula dialogada, sabe? Eu gosto muito de dar uma aula lançando perguntas então a explicar o conteúdo, de saber o que o aluno está imaginando sobre aquele conteúdo. [...] Eu quero que os alunos sejam questionadores. Sempre costumo trazer mais de uma visão. [...] Eu estou ali para ajudar outros seres humanos a serem críticos a pensarem não nosso muito disso, de trazer sempre os dois lados, gosto muito. Não gosto muito de trabalhar com o texto grande, extrair o texto de um artigo e fazer um texto, adaptar ao nós, de trabalhar com tirinhas que dá mais base para eles pensar, então a informação não vem pronta.

Participante 3 – A minha, o meu desenvolvimento, mesmo a minha atuação profissional, essa é a melhor palavra. É muito voltada para isso. É aí temos um recorte mais específico sobre a socioeducação, a medida socioeducativa. A gente trabalha muito de perto com os adolescentes. E trabalha assim, eu, como se fosse um intensivão para além do espaço escolar. Eu preciso atuar de forma educativa com os meus adolescentes o tempo todo na escola, propriamente no período da manhã, nas oficinas, no período da tarde nos atendimentos e não só com eles. Eu preciso atuar de forma educativa também com os responsáveis desse adolescente, então trazendo um conceito que eu disse, né? Da educação enquanto ferramenta de transformação mesmo. É para a minha profissão. Eu me vejo atuando nesta nessa questão da transformação, mesmo tanto do adolescente quanto da família.

Participante 4 – Então, a educação que eu acredito é aquela que eu tenho conteúdo a ensinar só que além disso, é. Não fica só no conteúdo que eu tenho de ensinar, porque é muito mais coisa. [...] Eu acredito que a minha prática seja o que eu acredito, mas a minha prática ela é muito resumida, pelo meu cargo mesmo. Como é que eu vou explicar isso assim. Por exemplo, que eu preciso fazer eu consigo, entendeu? Então, eu acho isso, eu entendo que a educação que eu acredito, ela está sendo efetivada. Eu não tenho uma vertente que eu que eu acredito mais, eu acredito que a gente, independente do que a gente queira ensinar a gente, tem uma legislação a seguir. E a partir disso, a gente tem várias formas de ensinar. Dependendo da instituição com você ensina, você tem que seguir o que está ali, não adianta você querer ser construtivista se você toma uma escola tradicional. Você vai ficar altamente frustrado. Procura para trabalhar na instituição que é construtivista que você acredita. Então, assim, é atualmente a instituição que eu estou, ela é tida como tradicional, mas ela

não é exatamente tradicional. Mas, tem muita, muita metodologia ativa envolvida. [...] Eu tenho crianças que elas precisam muito de rotina, de um padrão. Um planejamento rígido específico. Que tem crianças que a gente tem que ser mais maleável e trazer o lúdico de forma diferenciada, entendeu? Outras formas de ensinar e aí eu prefiro te dizer isso que a minha definição de educação é aquela que consegue alcançar o sujeito na necessidade dele, da forma como ele precisa de ensinar. Então, seria utilizar várias, por exemplo, as várias abordagens de acordo com a necessidade do educando.

Participante 5 – Eu prezo muito por essa educação de qualidade e dessa educação que nos ajuda é exercer nosso papel como sujeito de direitos. Eu prezo muito por essa educação. Sem ser aquela educação de concepção bancária, entendeu?

Participante 6 – Eu percebo que eu consigo fazer a diferença. Eles falam isso dentro da escola por parte da gestão. Colocar em prática o que eu acredito pensando na visão de educação em que eu acredito.

Participante 7 – Eu percebo assim, dentro do possível de ser feito, eu tento fazer. Porque eu acho que agora, atualmente, nem tudo a gente consegue falar na sala de aula. Enfim, dentro do que dá para fazer, eu tento mostrar para os meninos, mas nem sempre tem como. Eu acredito que é possível mudar a realidade pela educação e dentro do que eu consigo fazer no contexto, em que eu estou. Eu tento mostrar para os meninos. A gente pode fazer mais pelo outro também e tudo, mas igual eu falei, nem sempre é possível por conta do contexto agora geral, o professor muitas vezes ele é vigiado. E aí esse a educação que eu acredito, ela é uma educação baseada em saber fazer críticas e saber ver o modo como a sociedade está, nem sempre a gente consegue apontar isso de uma maneira muito clara. E aí fica meio restrito em alguns pontos.

Participante 9 – É, é isso de escutar os alunos. É escutar, é assim a gente não consegue sempre, pois as pessoas são difíceis, os meninos estão lá muito agitados ou a gente, não está num dia bom ou os meninos num dia bom. Às vezes a gente meio que perde a cabeça, mas é ter isso, tentar conversar com o eles, entender o que está acontecendo e o que que ele está precisando, o que precisa melhorar, o que que a gente pode fazer para mudar. Se tiver ruim. O que pode ser mantido.

As participantes alocadas no terceiro grupo dessa categoria de resposta evidenciam a concretização de práticas pedagógicas simétricas com as suas crenças sobre educação libertadora. Nota-se que os indicativos do PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas, com relação à formação docente dessas egressas, reproduzem claras influências sobre as concepções do projeto da prática construído por esses profissionais da educação. Todavia, ainda é possível perceber indicativos de dificuldades no campo educacional, o que cerceia a devida abertura para que o currículo possa ser adequado à recepção de tais práticas, tendo, assim, maior flexibilidade entre os conteúdos normativos obrigatórios e as práticas pedagógicas necessárias e emergentes na transformação dos sujeitos.

4.5.2.3 Função social do currículo

Na Categoria III, alocaram-se as seguintes questões de pesquisa: “Como você enxerga o currículo da sua formação em pedagogia? Qual a sua visão de currículo, o que é currículo para você?”. A compreensão do entendimento das egressas sobre tais percepções é fundamental para dialogar entre suas concepções teórica e prática, considerando que a formulação do currículo influencia diretamente na disposição das práticas pedagógicas e, para Freire (1967), os docentes devem participar ativamente da construção do currículo político-pedagógico. Assim, a percepção das egressas do curso de Pedagogia da PUC Minas sobre o currículo é essencial para demonstrar a visão de campo desses profissionais em relação a esse aspecto, tendo por suporte os indicativos de Freire (1967), Gadotti (1996) e outros sobre a necessária formação do currículo.

No primeiro grupo de respostas sintetizadas, as participantes indicam defasagem no currículo entre as abordagens teóricas e as questões práticas. Além disso, elas relatam ter sentido dificuldades no campo prático, porque a faculdade deveria ter abordado, com mais ênfase, as questões práticas. Abaixo, tais respostas encontram-se elencadas.

Pesquisador – Como você enxerga o currículo da sua formação em pedagogia?

Participante 2 – Eu gostava muito. Via muita coisa bonita, sabe aquela que é aquela questão que as pessoas falam assim... Ah no papel aqui na teoria, é tudo muito bonito, mas quando a gente chega na prática é tudo muito diferente e eu confirmei isso. Eu acho que o currículo pedagógico ele não está acompanhando bem como está a escola da sua sociedade atual. Como é a escola de hoje em dia, principalmente as escolas que atendem os públicos mais periférico. Quando a gente chega na realidade escolar, a gente vê que você tem que enfrentar uma série de desafios e não te preparam na faculdade, que é só na prática mesmo, inclusive na própria. É, acho que tinha aquelas disciplinas metodologia. É muito diferente, por exemplo, a gente fez muitas disciplinas de alfabetização, muita. E quando a gente chega na escola é um processo completamente diferente. Muito mais extenso, muito mais trabalhoso do que a gente pensa e às vezes até um pouco frustrante. A gente tem alunos que conseguem ser alfabetizado rapidamente. E a gente vai ter aquele que vai para o terceiro quarto ano sem saber ler. Então, às vezes a gente fica assim, gente, que tá acontecendo que a gente não tá conseguindo fazer com que esse aluno seja alfabetizado e isso a faculdade, não ensina pra gente. Tempo de cada aluno. Na verdade, a gente até a gente possa com sabe que os alunos têm tempo individuais, mas não que demora e esse processo e aí a gente, a gente fica frustrada, a gente se sente até incompetente, não é? Quando você não consegue acertar o menino dentro do seu, seu ano de

escolaridade. Eu comecei trabalhando numa escolinha particular aqui é na região onde eu moro.

Participante 5 – Eu creio que ele foi deficiente assim, exatamente nesse lado de ser, se ele tinha que ter sido mais igual, eu tenho vivido no dia a dia, a prática de estar lidando com as crianças que são autistas. Com os transtornos. Eu acho que eu tinha que ter tido mais prática, sabe? Acredito que o meu currículo, tinha que ter me oferecido mais mecanismos de como agir no dia a dia. É, mediante assim as crises, porque é o espectro é muito abrangente. Então, cada criança é cada criança. E às vezes acontecem coisas que não eu já vi os próprios colegas falando no trabalho, como que eu vou fazer? Eu não aprendi, como que eu reajo diante de tal situação que não aprendi na faculdade?

Participante 7 – Eu enxergo que ele poderia estar mais voltado para a prática em si, quando eu olho para trás, assim né do meu tempo de graduação e tal, eu acho que tiveram disciplinas que não foram tão necessárias, digamos, assim, que muitas vezes ela cumpre um currículo, mas ela não tem uma ação realmente ativa na prática, quando a gente está em sala de aula. Então eu senti falta sim, eu sinto muita falta de ter, por exemplo, aprendido coisas. É de como saber lidar com determinadas situações. De como entender coisas práticas relacionadas, por exemplo, a sindicato. A preço de... Enfim, é extraclasse essas outras coisas que não são faladas no curso, eu não sei, sabe? E até a própria didática, eu acho que poderia ter aumentado a carga horária, embora a gente saiba que é o que mais tem, é didática comparado com as outras licenciaturas, mas é porque estaria mesmo mais ligado à nossa prática do que ficar estudando só a teoria, digamos assim.

Participante 9 – Então, a faculdade mostra muita teoria. Está ali só, quando a gente está na escola é uma coisa muito diferente. Não é que a faculdade não fornece, até tenta mostrar como que é a realidade, só que a gente chega na escola e a gente passa a lidar com uma coisa que a gente não tinha nem ideia na faculdade. E realmente acontece. E a faculdade não te prepara para isso. É, eu não sei. Deve investir, eu acho. Falta um pouco, aliás falta bastante, aproximar mais a faculdade das áreas de atuação da gente, não falo nem só da escola. Mas, das outras áreas que a gente pode trabalhar como pedagogo. Eu acho que fica uma coisa muito distante. E então, se a gente mesmo não for atrás vamos tentar aprender. Não tentar é a conversar com outras pessoas, estudar. A gente fica muito perdido quando a gente vai trabalhar. Mas, eu acho que fica distante.

Participante 10 – Foi boa, foi muito boa, mas é igual eu estou te falando, eu senti, eu sinto falta de prática, sabe? A nossa formação ela é muito boa, mas tem muita teoria. Há, e vamos dizer, é muito bonito. A prática é completamente diferente. Eu brinco às vezes lá na escola que nós deveríamos ter uma matéria. É. De como lidar com os pais? Sabe, tinha que certeza disso na faculdade. Porque, gente, a pressão que o professor sofre em relação aos pais, ela é muito grande, então não é só o aluno. Devia ter algo ali que nos ajuda a lidar com um todo, sabe, com todo o ambiente escolar, tudo o que... Eu sinto muita falta de mais prática. Devia ter mais prática, sabe? Mais de ensinar o professor mesmo no ambiente escolar, a aplicar a matéria, o conteúdo.

A vivência prática na formação docente é indicada como essencial pelas Resoluções de 2006 e de 2015, bem como por Freire (1987). Se o educador será um mediador da prática educacional libertadora, é preciso que os educadores, em

formação, possuam uma maior abertura para as experimentações práticas, de modo a aprenderem a lidar com as mais distintas situações que possam ocorrer no campo educacional, sabendo se sobressair de forma positiva perante estas. Fato este que denota que, ainda que o PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas disponha de práticas pedagógicas no campo da formação inicial em Pedagogia, algumas de suas egressas sentem uma carência de mais experimentações práticas durante o ciclo da formação em Pedagogia.

O segundo grupo foi formado com os resultados extraídos da resposta de uma participante e que evidenciam uma dada limitação do currículo do curso de Pedagogia da PUC Minas para a formação prática requerida no ambiente educacional. Como pode ser visto abaixo, por resposta emitida por uma das participantes:

Pesquisador – Como você enxerga o currículo da sua formação em pedagogia?

Participante 1 – Eu acho que com o currículo em geral, ele prepara para um terço daquilo que a gente vai encontrar. Mas eu acho que ele precisa ser revisto. Eu acho que ele ainda está preso em um tipo de estudante que não é mais o que está dentro da faculdade, da demanda que eles têm de assuntos para aprender para poder trabalhar. São outros assuntos que, no currículo geral, não têm escrito sobre questão de diversidade, sobre a questão das próprias pessoas com deficiência. Ela tem que o certo é “pessoas com necessidades educacionais especiais”. Sabe que esse é um termo completamente errado. Então, alguns termos, em alguns assuntos, eles vão ser atualizados com relação ao currículo que os professores das diversas disciplinas vieram trabalhando. [...] Metodologia não acusei porque, por exemplo, numa escola pública, não dá para você fazer a construção de uma hemeroteca porque os alunos além de não terem dinheiro para comprar um jornal, a escola, também não disponibiliza o jornal para recorde, não é uma ideia que não funcionaria na escola pública.

A participante acima relata que o currículo precisa ser revisto, dada a necessidade de se trabalhar outros assuntos dentro da formação docente inicial. Ao analisar o PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas, em consonância com os demais diplomas legais-normativos que se aplicam à formação inicial docente em Pedagogia, pôde-se perceber que este adequa-se aos objetivos legais vigentes e aplicáveis a tal matéria. Todavia, isto não obsta a necessidade de revisão periódica do currículo, uma vez que a participante possui razão ao mencionar que o conteúdo educacional é dinâmico, carecendo, assim, de remodelação que atenda às perspectivas da formação dos educandos, o que se inicia pela capacitação dos educadores.

Já no terceiro grupo de respostas para a referida indagação dessa categoria, agruparam-se aquelas que indicam uma satisfação com relação ao currículo da PUC Minas na formação das participantes. Abaixo, dispõem-se dos resultados.

Pesquisador – Como você enxerga o currículo da sua formação em pedagogia?

Participante 3 – É, eu achei, eu acho que é um currículo muito rico. Em alguns momentos eu preciso utilizar o meu histórico da graduação e aí é um momento que a gente pega mesmo no documento, relembra. E como é que foi essa fase da graduação. Observe. Mesmo as disciplinas, eu achei que foi um currículo muito rico porque proporcionou enquanto formação a caminhada por diversas áreas. É principalmente, eu acho que o currículo no qual eu formei foi um currículo muito enriquecido na área da atuação na educação para a diversidade, tanto é diversidades étnico raciais quanto de gênero, mas principalmente na área das deficiências que é de deficiente intelectual. De maneira geral, certo de lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. Eu acho que foi um currículo muito rico nesse sentido, porque vejo, eu percebo outros currículos, de outras instituições um poucas a mais afastado dessas questões, então, de maneira geral, eu vejo que foi um currículo muito rico ou com disciplinas muito ricas e pensando especificamente nas disciplinas, acho que foram muito ricas também.

Participante 4 – A gente teve formações, e, principalmente, vou citar uma matéria, a de alfabetização e letramento. Para mim ela foi muito completa. Então, quando hoje é eu levo jogos de alfabetização que eu consigo enxergar exatamente o nível da criança. Onde que ela está, por exemplo? Sabe o que ela precisa, o que eu preciso fazer para que ela consiga associar o som, palavra e letra para poder escrever. É a única coisa assim que realmente ficou pendente na minha formação foi sobre BNCC, mas não era que não foi culpa da instituição porque ela não tinha sido instituída ainda. Não é? E por mais que o professor de currículo, ele falou muito de BNCC com a gente, muito. Essa foi a única parte que ficou para mim assim, vaga. Porque a gente tem que sentar-se e ler mesmo assim, eu não tenho. Não existe uma análise da BNCC, você tem que se sentar e ler. Né? E ela, que gigantesca. Isso depende muito da série que você vai estar, do ano que você vai lecionar. E isso para eu tem sido uma dificuldade, mas até mesmo o aprofundamento em necessidades especiais isso ele foi para mim. Eu nem fiz ele todo. Mas, para mim foi muito útil. Cada pedacinho daquele currículo, me deu ferramentas para trabalhar de forma adequada mesmo. Eu consigo olhar as práticas hoje da minha profissão e enxergar o que eu vi na faculdade e eu ouvi muito isso, tipo assim, a faculdade não prepara a gente para o trabalho. Olha, eu tenho que discordar. Sinceramente, assim para mim. Ela Foi uma formação muito completa. É, a gente teve professores que trouxeram de forma muito específico e até mais que isso, não é? É muito abrangente. O que a gente ia ver é nossa atuação profissional, eu diria. Para mim, fez muita diferença e faz muita diferença. Com certeza, não é aquela situação assim, nossa faculdade foi perfeita, mas me mostrou exatamente tudo o que eu ia ver. Não, mas ele me deu ferramentas para que eu pudesse também. O que eu não vi, o que eu não soubesse o que eu não souber, eu sei onde buscar. Eu sei o que eu preciso, o onde eu preciso estudar mais, por exemplo, para conseguir adaptar a minha prática.

Participante 6 – Eu tive uma formação muito boa, não posso negar e, principalmente, nas disciplinas voltadas para currículo. Eu tive uma formação muito boa, principalmente num período em que a BNCC tinha sido

aprovada. E a gente discutia muito. Então, hoje eu não tenho dificuldade de entender o que é BNCC e eu vejo que tem colegas de trabalho que tem essa dificuldade de buscar e quais são os objetivos para o ano de escolaridade. A gente trabalha e ver qual o conteúdo é a prática mesmo de possibilitar coisas, de possibilitar ações, colocar em prática atividades práticas e que vão assim nessa direção que eu acredito, sabe, de formação do sujeito e não só trabalhar conteúdo e cobrar conteúdos. Então, acho que a formação que eu tive e também as experiências que eu tive no decorrer da Graduação e também uma experiência nas escolas que eu trabalhei, acho que eu consigo juntar isso muito bem, é porque eu soube aproveitar. Talvez poderia fazer até mais coisas, mas, é porque a gente é cobrado também. E barra assim algumas coisas acabam sendo restritas. Eu consigo ver que eu sou ser humano, eu erro, mas conseguiu aplicar muitas coisas que eu vejo que fazem diferença na vida das crianças, porque eles nos dão esse retorno das famílias.

Participante 8 – Eu acredito que o currículo atendeu as minhas expectativas. Embora a gente saiba que a realidade é um pouco diferente. Na faculdade, a gente tem uma visão romantizada, tem... A gente sai pensando que vai mudar o mundo. E até que a gente vai fazer diferença que a gente, vai mudar. A gente vê aqueles filmes lá que os professores. Uuuuuuh né, em 2 horas muda tudo. Mas, não é assim. E chegando lá, a gente vê que é uma coisa muito engessada e que a gente sozinha, a gente não muda nada. A gente mal pode dar uma aula diferenciada de vez em quando, porque nem sempre você pode fazer isso, não é? Você está preso em uma hierarquia, que você tem que respeitar e da supervisão que é subordinada a direção que a subordinada à Secretaria de Educação. E por aí vai, não é? Então, a realidade é diferente ou você se adequa ao que está ali, é aquela questão que já está ali imposta. Do jeito que está ou você pede para sair. Infelizmente das duas ou uma. Infelizmente de baixo você não tem como mudar o sistema. Eu acabei de crer.

Participante 11 – É interessante que a gente agora tem uma outra visão do que quando era estudante, não é? Quando a gente vai para a prática, a gente começa a entender e eu pensar que pode ter faltado, não é? Mas, eu acho que é isso também. Por mais que a universidade tenha feito essa interface entre prática e teoria, que foi muito importante para mim, eu tive essa oportunidade. Não é? Então, pode entender melhor esse currículo? Às vezes, por causa disso também, eu tenho uma visão diferenciada por ter passado pelo PIBID e ter vivenciado ali prática e teoria. Então, isso ajudou a entender um pouco melhor. Mas, como o currículo é dinâmico, uma coisa que realmente a gente vê, que as coisas mudam, não é, e muitas coisas já mudaram desde o meu tempo de formação. Então, acaba que fica defasado assim. Né? É, aprendiz de uma certa forma. Hoje, principalmente, é a questão das pessoas com deficiência, não é? É uma coisa que eu tenho que estar me atualizando o tempo todo, não é mais como eu aprendi na universidade, mas é o mais importante de tudo. Eu acho que é uma formação para ser um pesquisador mesmo na universidade. Então, isso eu posso considerar que foi positivo, é o que eu quiser buscar e que eu tiver interesse de buscar é pela minha formação. Eu vou conseguir fazer isso. Não é? E como profissional da educação, não tem como continuar sem me atualizar o tempo todo. Isso não venha através de só através de uma outra graduação ou um conteúdo que eu posso querer fazer Mestrado, não é isso, num projeto aí de pesquisa ou quiser me aprofundar mais em cursos, palestras... Hoje em dia a gente tem um acesso muito grande aos conteúdos, não é? É fora também dessa educação formal, então a gente consegue estar se atualizando ali o tempo todo. Mas, o que pesa é o excesso de trabalho do profissional que está na educação, para que a gente possa estar buscando o estudo é o que a gente necessita mesmo que tem

que ser bem atualizado, tem que ser quase que diário mental para ajustar-se, atualizando o tempo todo.

Nas respostas acima, fica evidente a satisfação das participantes quanto ao currículo de formação, o qual continha conteúdos que conduziram as egressas do curso de Pedagogia da PUC Minas aos processos de investigação e de pesquisa, de conteúdos diversos, tendo contribuído, assim, para uma formação interdisciplinar e completa. No quantitativo geral, houve um empate entre as respostas que consideram a incompletude do currículo e aquelas que consideram a sua completude, tendo como fator indicativo as práticas pedagógicas nele existentes.

As respostas dialogam de forma crítica com os currículos prescritos, valendo-se justamente dos entendimentos de Freire (1967), Gadotti (1996) e outros, os quais defendem que o currículo pedagógico abra margem para uma construção real, ou seja, não se limite ao currículo puramente prescrito, mas constrói um meio de participação dos docentes na formação de um currículo real. Ao considerar a incompletude do currículo do curso de Pedagogia, as egressas da PUC Minas indicam uma necessidade de abertura de uma maior margem para a construção de um currículo composto por mais experiências práticas.

O quarto grupo de respostas dispôs de indicativos que fornecem uma compreensão sobre a visão de currículo para as egressas da PUC Minas. Todas as respostas coletadas evidenciaram uma única percepção sobre a concepção de currículo, estritamente focada na concepção de um currículo prescrito, como pode ser observado abaixo, pela transcrição das falas das participantes que responderam à tal indagação.

Pesquisador – Qual a sua visão de currículo, o que é currículo para você?

Participante 2 – Eu acho que o currículo é aquela grade de disciplinas que você tem que bater metas até o final do ano com a sua turma. Acho que o currículo ele tem sido isso principalmente de hoje em dia. Tudo a gente tem que colocar em cima da BNCC. Então, a gente tem que conseguir alcançar todas aquelas habilidades. Dentro dos prazos estipulados. Então, dentro do primeiro trimestre, eu tenho tantas habilidades para ensinar. No segundo outras habilidades ter outras habilidades. Não acho que sejam ruins, mas acho que muitas vezes a escola virou como se fosse uma empresa, você tem que bater meta para conseguir alcançar o prêmio do final do ano e. Esse prêmio são os alunos.

Participante 4 – Então, currículo é onde está descrito o que eu preciso ensinar. É uma das coisas que a gente escuta muito é, por exemplo, a tal coisa tinha que estar no currículo. Outra coisa tinha que estar no currículo, mas não cabe, não dá tempo de ensinar tudo mais. Por exemplo, é criança

deveria aprender sobre primeiros socorros, o que eu concordo, mas como que a gente vai colocar isso lá dentro? Entendeu? Não tem mais tempo hábil para ensinar porque a gente tem atividades propostas no currículo. Vamos dizer assim, um tempo x para ser cumprido. Nem sempre, enfim, se está lá no currículo. Algo que a gente precisa ensinar é melhor você ensinar aquilo. Foi? Realmente, de forma. Que ela não vai aprender do que você simplesmente botar um monte de conteúdo lá dentro e sair destrinchando aquilo e no fim não aprenderam nada. Tem um Monte de coisa lá, mas, não aprenderam nada. O currículo para mim é isso, é algo que me norteia, que tem ali é, é um direcionamento do que eu preciso ensinar, até como ensinar mesmo. A gente tem uns planejamentos, não é a partir do currículo, é para proporcionar isso.

Participante 5 – Então, o currículo é aquele conjunto de práticas... Ele nos dá ferramentas para atuar no dia a dia nas diferentes disciplinas.

Participante 6 – É difícil definir, mas poderia dizer que como se fosse um planejamento que cada... Vou falar assim aqui. Não sei definir com exatidão o que é currículo, porque a gente também não tem uma cidade como eu te disse, utilizo como referência o currículo do estado de Minas Gerais. Não é o da cidade. É, mas talvez poderia falar grosseiramente que seria também é teria a ver tem com a cidade propõem para educação. No caso da cidade, como eles não têm, adota um currículo, acaba que a gente tem que adequar algumas coisas da realidade das crianças. Na realidade, onde a escola está inserida, por exemplo, a gente utiliza os objetivos da BNCC no caso.

Participante 7 – Eu acho que o currículo, ele acaba sendo muito conteudista, sim, embora a gente, né, tenha aprendido que não é só o conteúdo. Mas, ainda assim, eu acho. Muito conteudista, é aquilo que precisa ser cumprido. E aí eu pensando na escola que eu trabalho. O currículo precisa ser cumprido, acima de qualquer coisa. É praticamente uma bíblia, aí você tem que se virar para cumprir. E aí aquilo dali é mais importante do que absolutamente o que você está fazendo. Inclusive, se você estiver fazendo um projeto super legal, onde os meninos estão aprendendo diversas coisas mais ligadas para o socioemocional, por exemplo, daí não vale. **Precisa entregar o conteúdo.**

Participante 8 – Olha, o currículo é meio que uma fórmula de bolo. Muita gente fala que não, mas eu acho que é. É a prescrição do conteúdo que você tem que aplicar em sala de aula é o que está lá. Né? E aí, a partir daí, lógico, não é? É a aplicabilidade desse currículo de com o que cada professor vai aplicar. É de cada um, não? É, tem lógico, tem o currículo oculto, prescrito e currículo real que é o que a gente realmente aplica em sala de aula. O currículo não é neutro. Há um objetivo de formação de um homem, de determinado tipo.

Participante 9 – É a sistematização dos nossos conhecimentos de um determinado conhecimento que a gente tem de apresentar para os alunos. É isso.

Participante 10 – O currículo algo que deve ser seguido. É o como nós temos ali por base é uma base que nós seguimos.

Participante 11 – É o currículo, infelizmente é uma coisa que é imposta por pessoas que não estão na nossa prática educacional, por mais que a gente tem que escutar que os profissionais que estão na prática participaram desse processo curricular, mas foram poucos e uma participação não tão ativa dos profissionais que estão ali, na prática. Então, por currículo eu entendo como uma coisa imposta ainda, infelizmente. E que nós, profissionais da educação, temos que seguir. E por mais que a gente queira

fazer uma atualização quer que seja de cada palavra ali não é daquele currículo, mas de muito nos é cobrado para que ele seja cumprido.

Algumas considerações podem ser extraídas na função de resultados das respostas acima apresentadas, tais como: a concepção de currículo para as egressas do curso de Pedagogia é estritamente de “currículo prescrito”; há uma vinculação estrita do currículo com a BNCC; há uma ênfase na cobrança do cumprimento dos objetivos do currículo prescrito; o currículo é formulado por pessoas que não lidam com a prática docente; a baixa participação dos educadores no processo de formulação deste currículo contribui para a estaticidade dos seus conteúdos; há um cerceamento da autonomia dos educadores na formulação e revisão do currículo, ou seja, não há liberdade para a existência do currículo real.

Ao contrário dos indicativos do PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas, nota-se uma pequena concepção de um currículo real que pode ser fruto das influências de uma imposição do currículo prescrito pela BNCC, o qual ainda fundamenta, obrigatoriamente, a maioria das práticas pedagógicas nacionais. Freire (1967), ao considerar os docentes como mediadores do processo educacional, indicou a necessidade desses agentes influenciarem a modificação da pedagogia no seu campo prático. Portanto, é fundamental que as egressas busquem meios de conscientizar os centros educacionais onde atuam, para que seja possível a abertura de uma maior participação em prol da construção de um currículo emancipador.

4.5.2.4 Formação e emancipação

Na Categoria IV, procurou-se identificar a visão das egressas do curso de Pedagogia da PUC Minas sobre a questão de sua formação inicial ter sido emancipadora, trabalhando a seguinte questão de pesquisa: “A partir da sua formação inicial em pedagogia, você enxerga uma ênfase do seu curso da graduação numa perspectiva emancipatória?”. Para Freire (1986), o currículo de formação sob uma perspectiva de educação emancipadora deve conduzir os docentes a uma percepção de formação do sujeito enquanto ser humano, que se desenvolve sabendo ser reflexivo, crítico, sabendo fazer escolhas, sabendo tomar decisões no cotiado da vida social, ou seja, é a formação dos sujeitos para uma maior autonomia.

O primeiro grupo de respostas trouxe resultados que evidenciaram baixa satisfação com tal questão. As respostas coletadas para esse grupo estão transcritas abaixo.

Pesquisador – A partir da sua formação inicial em pedagogia, você enxerga uma ênfase do seu curso da graduação numa perspectiva emancipadora?

Participante 3 – Parcialmente, eu não entenderia que o curso foi totalmente sob uma perspectiva emancipadora. Se não utilizasse tantas ferramentas de tantas formas avaliativas, não é ferramentas avaliativas formais. Eu acho que uma educação emancipadora deve nos avaliar de maneiras distintas. E de maneiras diversas, é o curso que eu fiz o currículo que eu fiz eu acho que ele foi emancipador no sentido de oferecer disciplinas, é muito diversas no sentido de oferecer debates, mas eu acho que pecou um pouco na forma, muito tradicional, a gente, eu, quando eu estudei, tinha pra eu passei por professores muito, muito, muito tradicionais, outros professores mais flexíveis, e eu acho que essa perspectiva, essa, esse olhar muito tradicionalista sobre a aprendizagem, sobre formas de avaliação não é emancipadora. Então, eu vejo o meu currículo. Eu vejo o período que eu estudei o curso, período que eu estudei no curso de pedagogia. É como parcialmente emancipado, faz com que a gente reflita sobre diferentes situações, mas ainda traz com ele muitas formas, muitas formas tradicionais e uma delas é a avaliação muito tradicional.

Participante 4 – Eu acredito que foi emancipadora, até pela minha resposta anterior. Mas eu percebo também que tem alguns professores que te dão essas ferramentas, mas ele deixa bem claro o que ele acredita. E muitos deixando bem claro que ele acredita, ele mostra só o lado dele, não mostra o outro lado. Então, realmente teve algumas matérias que me incomodaram nesse sentido. É, é que para mim, não foram emancipadoras nesse sentido, por exemplo, a gente tem muitas teorias da educação. E basicamente, a gente só escuta falar de Paulo Freire. Ele não é o único, não é? Inclusive, ele não é pedagogo. Não estou falando que ele está errado. Está certo, foi diferente. E nem que eu não acredito nesse tipo de educação. Mas, a gente tem inúmeros educadores que também trazem uma prática pedagógica. Sabe assim adequada, algo que a gente poderia também ter estudado com mesmo que fosse uma pincelada não é um abrange e a gente não escuta muito falar nomes de outros, É, a gente lê muito, é pedagogia do oprimido, a gente lê. Tem outros livros dele e que são indispensáveis para a nossa formação. Mas, a gente não escuta falar de outros, não é? E aí, por exemplo, é quando eu fui fazer prova para algumas instituições e aí caíram nomes de outros educadores mesmo que tem abordagem na instituição, eu fiquei bolhando, e eu falei, gente, eu não sei. Nem de quem que eles falam. Né? Então assim...

A falta de multidisciplinaridade de alguns professores do curso de formação foi o fator indicado para a baixa satisfação quanto ao reconhecimento de uma formação emancipadora, trazendo, assim, uma percepção parcial dessa condição na formação docente inicial da PUC Minas, sob a visão das participantes acima. De fato, Freire (2011) e Gadotti (1996) revelam que uma educação emancipadora requer uma formação docente dialógica, que experimente uma diversidade de

práticas e meios para conduzir a formação dos sujeitos sob uma perspectiva de educação libertadora.

O segundo grupo de respostas encontradas revelou dúvidas quanto à percepção de uma educação emancipadora pela PUC Minas. Abaixo, encontram-se elencadas as respostas que se assemelharam a tal fator.

Pesquisador – A partir da sua formação inicial em pedagogia, você enxerga uma ênfase do seu curso da graduação numa perspectiva emancipadora?

Participante 7 – Acho que sim. Tô pensando, principalmente em alguns professores, assim que a gente teve, acredito que sim.

Participante 8 – Olha, eu acredito que sim. A proposta é emancipadora, embora a prática de alguns professores não seja, não é. Igual eu até questionei alguns professores, eu sempre questionei, não é porque eles falavam uma coisa, não é, agiam não é de forma totalmente diferente do que eles diziam. É, eu acho que a teoria é boa, mas as práticas dos professores não refletem aquilo que eles falam.

Participante 9 – Sim, enxergo. Não sei. Assim, os professores que a gente teve auxiliaram muito nessa visão da gente. É, acho que era mesmo. Mas, não foram todos. Grande parte. É, mas porque a gente entra com uma cabeça na faculdade. E aí conforme a gente vai conhecendo os professores e o trabalho que eles fazem e a vida a gente vai mudando, né. A gente vai transformando, transformando nosso pensamento. E eu acho que usando os professores. Grande parte deles tenta passar para a gente uma forma de educar que seria emancipatória.

Mais uma vez, nota-se que a presença da dúvida decorre da descrição da prática de alguns professores do curso de formação inicial em Pedagogia pela PUC Minas. É preciso reconhecer que a própria formação docente requer educadores que utilizem, na prática, técnicas de uma educação emancipadora, sendo esta uma condição emergente para modificar o lastro tradicional de práticas de formação de educadores não mais aceitas para a realidade contemporânea requerida. Portanto, não basta a disposição dos objetivos no PPP do curso de pedagogia da PUC Minas quanto à necessidade de uma formação docente emancipadora, é preciso que seus educadores disponham de práticas de formação que atendam a tais objetivos.

O terceiro grupo de repostas compiladas para tal questão revelou total convicção sobre a educação emancipadora na formação docente desenvolvida pela PUC Minas. Os resultados obtidos encontram-se apresentados abaixo.

Pesquisador – A partir da sua formação inicial em pedagogia, você enxerga uma ênfase do seu curso da graduação numa perspectiva emancipadora?

Participante 2 – É tipo assim, o curso ele oferece base para isso acontecer. Eu acho que é a proposta do curso. É até mesmo com os professores que a gente teve, professores excelentes. E eles nos ensinam muito. Nos passam muita coisa sobre esta educação emancipadora, sobre como fazer isso na prática, não é? Eles nos dão muitos exemplos, mas no sistema de trabalho em que eu estou é muito complicado, sair disso. Aquelas que são mais voltadas para reflexão, né? A Sociologia da Educação. A Metodologia, História da Educação. Você tem muitas bases para que seja, você seja um professor emancipador.

Participante 5 – Sim, apesar de eu ter dito na resposta anterior que deveria ter me preparado mais para atuar nessa área. Mas, eu creio que o curso, a proposta dele foi essa de atuar nessa educação emancipadora. O currículo todo.

Participante 6 – Sim, com certeza. Em relação ao curso e a universidade, sim, com certeza. Curso totalmente voltado para a formação do sujeito. Se comparar com a formação de outros colegas de trabalho nem todos as instituições oferecem isso. Mas, onde estudei e formei, eu gostei.

Participante 10 – Sim, ele nos abriu várias portas, não é? Ele nos trouxe reflexões sobre a nossa vida, sobre o que podemos ser, do que somos capazes. É reflexão mesmo, sabe? Eu vi muitas pessoas ali que entraram de uma forma e saíram completamente diferente que sofreram essa mudança positiva. Então, para isso foi muito bom.

Participante 11 – Há, sim. É, tive professores com certezas que puderam demonstrar na prática dele também, o que seria uma educação emancipadora. Então, me ajudaram muito nesse percurso inicial e como foi sempre o meu interesse também. Eu fui uma pessoa que sair também de uma família com recursos baixos, muito baixos recursos mesmo. Então, eu sempre tive interesse, interesse de buscar, não é? É por ser ter mais individualidade na vida, ter meus recursos, então, isso também foi, sempre foi uma esperança, de um mundo melhor que as pessoas conquistem seus lugares da sociedade, seu bem-estar, sua qualidade de vida. Então, na universidade eu sempre busquei isso. Eu já tinha isso como um pensamento atuante também. Eu pude desenvolver ainda mais no curso que eu participei. E com vários professores também é, não todos, mas uns. Porcentagem boa também para ter esse percurso como prática mesmo na universidade, é de uma educação realmente emancipadora. Que não se sujeitasse ali não é a só é questões postas sem nenhum de diálogo, só com uma citação, mesmo que não tivesse justificativas. Então, acho que sim.

A maioria das participantes concordam que a formação docente inicial ofertada pela PUC Minas é conduzida sob um viés da educação emancipadora. Todavia, no apreço de todas as respostas, ficou evidente a necessidade de adequar os objetivos do PPP do curso de Pedagogia da PUC Minas às práticas desempenhadas por todos os educadores que integram o corpo docente do curso de Pedagogia da referida instituição. Apesar de ser uma formação considerada emancipadora, dotando as egressas com os conhecimentos necessários para uma

educação libertadora, é fundamental que o campo prático da atuação docente forneça meios para que as ações necessárias sejam colocadas em prática.

Como dito por Freire (1987), a transformação da educação necessita da reformulação de práticas tradicionais, tratando-se de um processo de desconstrução que deve alcançar todos os sujeitos envolvidos, principalmente os educadores. Sendo assim, inicia-se a busca pela concretização desse objetivo pela formação docente. Contudo, de nada adianta uma formação emancipadora com foco na educação libertadora, se o cenário prático da atuação profissionais dessas egressas não fornece espaço para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas, conscientes e humanizadas, sob a mescla necessária entre a prescrição de um currículo e a sua formulação, atentando-se, também, para as realidades de mundo existentes nos campos escolares e não escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a elaboração do projeto de pesquisa até a escrita da dissertação, a reflexão fez parte de cada etapa da construção de pesquisar. Vejo que a pesquisa propiciou-me um amadurecimento acadêmico, assim como a importância de escutar o outro no ambiente escolar. Isto é, de escutar as angústias, sugestões e reflexões de nossas(os) educadoras(os). Afinal, é por meio do diálogo que pensamos para mudar a realidade.

Além disso, essa dissertação fez-se necessária, pois contribuiu para a reflexão referente à elaboração de currículo para curso de formação docente, escutando os egressos que, durante quatro anos, dedicaram-se à formação inicial. Como diz Freire (2011), ser docente é também constantemente refletir e anotar as reflexões e ações ao decorrer da prática de ensinar e aprender para melhorarmos nossas intervenções educacionais futuras. Por isso, para aprimorarmos as formações docentes é fundamental, primeiramente, escutar os educadores (as) do nosso país.

Sendo assim, vemos que o PPP como currículo prescrito possui diversos limites, uma vez que, no documento, estão descritos diversos objetivos, metas e perspectivas educacionais para a instituição, porém as demandas reais do cotidiano são fluidas e ultrapassam a prescrição. Diante disso, a reflexão é necessária durante todos os momentos para a melhoria da educação.

Por isso, reformular as concepções da educação adquiridas ao longo do tempo não é uma tarefa fácil. Portanto, a construção de uma educação para a emancipação percorre um caminho árduo, requerendo uma maior rigorosidade e uma postura crítica dos agentes docentes, os quais devem atuar como mediadores desse processo de mudança. Nesse sentido, é importante que a formação docente disponha de objetivos que direcionam a construção de uma educação emancipadora, que proponha ações capazes de impulsionar atitudes reflexivas, críticas, conscientizadoras e humanizadas, sob a construção de uma relação de ensino e aprendizagem focada na dialogicidade.

Assim, retomando a pergunta central que norteou essa dissertação “qual o impacto de uma formação em pedagogia com uma perspectiva de educação libertadora nas práticas de pedagogas (os) egressas (os) do curso de pedagogia da PUC Minas?”, vemos que o primeiro objetivo de pesquisa revelou que a educação

libertadora foi fielmente defendida por Paulo Freire como uma educação transformadora, capaz de formar cidadãos aptos a modificarem as realidades de mundo com as quais convivem, por meio dos processos de reflexão, de criticidade, de conscientização, de dialogicidade e de modificação interativa para consigo e para com o outro/coletivo. Os apontamentos freirianos são sustentados por outros teóricos, a exemplo de Gadotti (1996), que destaca a importância de uma educação de qualidade no ensejo de uma educação mais experimental, que possibilite autonomia para os educandos e que aborde temáticas escolares e não escolares.

O segundo objetivo da pesquisa foi atendido por resultados que evidenciaram que os documentos oficiais que tratam da formação em Pedagogia trazem concepções mais contemporâneas sobre a construção do currículo. Construção deve abranger uma certa multidisciplinaridade de temáticas escolares e não escolares, teóricas e práticas, as quais sejam essenciais para formar docentes capazes de lidar com diferentes realidades e contextos, de modo a promoverem uma educação mais rica em aprendizados necessários para uma formação plena dos educandos enquanto sujeitos de direito e partes integrantes de um todo social que por eles podem ser modificados. Todavia, identificou-se, nestes documentos, alta influência do currículo prescrito, o qual foi questionado por Paulo Freire quando disposto de forma única e restrita, sem abrir margem para uma maior autonomia dos educadores.

No que cerne ao atendimento do terceiro objetivo da pesquisa, ao analisar o PPP de Pedagogia da PUC Minas, verificou-se alta ramificação dos apontamentos de Paulo Freire quanto às perspectivas de uma educação emancipadora. O currículo do curso de formação inicial docente da PUC Minas dispõe de um amplo cotejo de disciplinas teóricas e práticas, que lidam com temáticas diversas, escolares e não escolares, atendendo, assim, ao objetivo de multidisciplinaridade para uma educação completa de educadores que serão capazes de formar sujeitos com base numa educação libertadora.

Ao dispor do estudo de caso com o intuito de atender ao quarto e último objetivo da pesquisa, extraíram-se resultados contundentes das falas emitidas pelas 11 (onze) participantes, todas egressas do curso de Pedagogia da PUC Minas, com formação entre os anos de 2018 e 2020. Sobre a *práxis* da docência exercida pelos mesmos, pôde-se identificar amplo conhecimento sobre a educação como um instrumento de libertação na consciência da maioria desses participantes. A

disposição de práticas pedagógicas sustentadas por Paulo Freire foi identificada em metade das participantes, sendo que a outra metade destacou a impossibilidade de materialização dessas práticas diante de fatos que se constituem como empecilhos, tais como ausência de autonomia no currículo da instituição de ensino e falta de recursos.

Os resultados práticos ainda revelaram que a maioria reconhece o currículo da PUC Minas para a formação inicial docente como satisfatório, uma vez que dispõe de um leque de experiências que contribuíram de maneira satisfatória para o exercício profissional dessas participantes. Por outro lado, parte do público entrevistado apontou a necessidade de revisão do currículo da PUC Minas, de modo a inserir mais vivências práticas, uma vez que é dada uma maior ênfase para os contextos teóricos, promovendo, assim, uma carência com relação à prática educacional no âmbito da formação docente.

Identificou-se, ainda, nos resultados práticos extraídos das entrevistas realizadas, que a maioria das participantes possuem conhecimento sobre a educação emancipadora, reconhecendo ainda que a formação em Pedagogia da PUC Minas dispõe de bases sólidas para a formação dos profissionais com foco na emancipação da educação. De modo geral, percebeu-se uma maior parcela de satisfação quanto a *práxis* educacional do curso de Pedagogia da PUC Minas com relação aos ensinamentos de Paulo Freire para uma educação libertadora. Todavia, há necessidade de revisão periódica para atender às oscilações das necessidades dessas práticas, bem como a necessidade de remodelação dos contextos educacionais para receberem as práticas pedagógicas emancipadoras.

Todos os resultados produzidos por esta pesquisa contribuíram para avaliar e demonstrar, na prática, as concepções das egressas do curso de Pedagogia da PUC Minas sobre noções que validam uma educação libertadora, tais como as noções de currículo, de educação emancipadora, de dialogicidade, de criticidade e outra.

Ao dispor de uma análise que dialogou diretamente com os achados teóricos de autores clássicos, com as diretrizes normativas nacionais, com os indicativos do PPP de Pedagogia da PUC Minas e com as reais percepções dos docentes egressos da PUC Minas, foi possível demonstrar os efeitos produzidos pela formação docente conduzida pela referida instituição, demonstrando sua real influência no campo prático da construção pedagógica.

Por fim, a partir dos dados coletados por meio dessa pesquisa, percebeu-se que alguns temas podem ser estudados em novas pesquisas, tais como: a relação entre currículo prescrito e a ausência de autonomia nas práticas pedagógicas nas escolas; identificar como a falta de recursos pedagógicos afetam o trabalho docente na prática educacional; analisar os currículos de curso de pedagogia para a verificação de disciplinas voltadas à prática docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APPLE, Michel W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARBOSA, Ana Clarice A.; FAVERE, Juliana. **Teorias e práticas do currículo**. Indaial: Uniassevi, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Dispõe sobre as normas constitucionais em vigência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Versa sobre a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13>

5951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 ago. 2022.

CARDOSO, Márcia R. G.; OLIVEIRA, Guilherme S.; GHELLI, Kelma G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347>>. Acesso em: 31 ago. 2022.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. **Paulo Freire: método e didática**. 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Ampl. e rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2018b.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1049-1057, 2003.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIED, Leandro Luiz. **Michael Apple e o currículo**: da escola sem partido à educação holística. REVISTA ALAMEDAS Vol. 5, n. 2, 2017, p. 145-160.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. **A humanização da Pedagogia de Paulo Freire**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2006.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Currículo escolar**: dimensões pedagógicas e políticas. São Luís: EDUFMA, 2010.

PACHECO, José A. Teorias curriculares: entre o estado e o sujeito. In: **Currículo**: entre o comum e o singular - Organização: Márcia Angela da Silva Aguiar, Antônio Flávio Barbosa Moreira, José Augusto de Brito Pacheco [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 63-84. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/54011/1/2018.%20Currículo.%20Entre%20o%20comum%20e%20o%20singular_%20-%2063-84.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 10. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PUC Minas (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS). **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia**. 2016.

PIN, Silvana Aparecida; NOGARO, Arnaldo; WEYH, Cênio Back. Formação de professores na perspectiva freiriana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 553-566, set./dez., 2016.

RESENDE, Júlio C. E. **Formação docente e humanismo na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**. Tese [Doutorado em Educação] – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas): Belo Horizonte, MG, 2022, 138f.

RIBEIRO, Márcen de Pádua; ZANARDI, Theodoro Adriano C. **As perspectivas de Henri Giroux e Paulo Freire para a docência**: alternativas a concepções neoliberais. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 20. n. 32, jan./jun. 2015, p. 244-266.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: FREIRE, Paulo. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Ampl. e rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma Introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZANARDI, Teodoro A. C.; OLIVEIRA, Cleidiane L. Experienciar democraticamente o currículo e formação de educadores/as: Paulo Freire e os desafios da centralização curricular. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 272-292, 2021. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/9779/47968027>>. Acesso em: 05 mar. 2023.

APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS Pró-Reitoria de
Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: 57273222.5.0000.5137

Título do Projeto: **EGRESSOS DE PEDAGOGIA: um estudo referente à formação inicial, currículos e práticas pedagógicas à luz da educação libertadora.**

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que investigará a contribuição da formação inicial na prática de egressos/as do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais sob perspectiva de uma educação libertadora.

Você foi selecionado(a) porque formou no curso de Pedagogia da PUC Minas entre os anos de 2015 até 2019. A sua participação neste estudo consiste em fazer parte de uma entrevista semi-estruturada individual para coleta de dados. Neste momento, que ocorrerá no final do primeiro semestre de 2022, a coleta de dados será realizada de forma on-line. A entrevista será por meio da plataforma do

GoogleMeet, no qual será agendada. Os recursos necessários serão: computador ou celular com câmera e microfone. A gravação posteriormente será revista e transcrita para análise de dados pelo pesquisador.

Os riscos (e/ou desconfortos) envolvidos neste estudo são possíveis confrontos internos relativos às próprias reflexões do participante sobre as suas práticas pedagógicas em relação à sua formação inicial. Pois, sua formação condiz com sua prática ou há outros elementos? A reflexão faz parte dessa pesquisa, sendo assim, mesmo que o pensamento feito pelo próprio participante gere desconfortos, isso faz parte do processo reflexivo. Para minimiza-los seria fazer novas reflexões sobre esse desconforto. Dessa forma, o pesquisador irá conduzir e perguntar para o participante o porquê tal pensamento gerou desconforto.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder as questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído. Os resultados dessa pesquisa servirão para reflexão sobre a sua prática docente com base na sua formação inicial.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você deve guardar uma cópia deste termo onde constam os dados de contato do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Emanuel Alves Anastácio, Rod. X, bairro X, Belo Horizonte. Telefone: X.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

() autorizo gravação em áudio () autorizo gravação em vídeo () não autorizo gravação

Ao selecionar o botão abaixo, o(a) Senhor(a) concorda em participar da pesquisa de acordo com as informações registradas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

() Declaro que li e concordo em participar desta pesquisa.

Eu, Emanuel Alves Anastácio, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço a sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Data