

UM OLHAR PARA PRESSUPOSTOS FREIREANOS NAS DISSERTAÇÕES E TESES NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA¹

A look at Freirean Assumptions in Dissertations and Theses in the Context of Pedagogy

Diuliana Nadalon Pereira²

Cristiane Muenchen³

Resumo: O presente estudo, de cunho qualitativo, investigou, entre os anos de 2008 e 2018, como as dissertações e teses brasileiras, no contexto da Pedagogia, vêm abordando os pressupostos freireanos. O educador Paulo Freire favorece reflexões que transcendem a dimensão pedagógica, contribuindo também no campo político, no social e nas discussões de aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos que auxiliam na superação de uma educação bancária. As pesquisas identificadas neste artigo foram analisadas, inicialmente, com a apresentação de um panorama mais geral e, após, a partir da metodologia da Análise Textual Discursiva, em que emergiu três categorias: a) saberes necessários à prática educativa: o olhar freireano para a formação de professores e professoras; b) implementações de abordagens freireanas nos cursos de Pedagogia; e, c) currículo: das concepções às implicações e à formação inicial. Os resultados indicam que as pesquisas discutem e utilizam pressupostos freireanos, como: diálogo, criticidade, problematização, conscientização, dentre outros, os quais são considerados saberes necessários a uma prática educativa coerente com a perspectiva libertadora. Outrossim, nota-se preocupação com as questões curriculares em sintonia aos pressupostos de Paulo Freire, embora ocorra de maneira ainda incipiente. Assim, esse estudo tem suas contribuições ancoradas no mapeamento e na caracterização das pesquisas de dissertações e teses que utilizam o referencial freireano, bem como evidencia lacunas e possíveis direcionamentos para a continuidade de estudos sobre o tema.

Palavras-chave: Paulo Freire. Pedagogia. Pesquisas.

Abstract: This qualitative study investigated, between 2008 and 2018, how Brazilian dissertations and theses, in the context of Pedagogy, have been approaching Freirean assumptions. Educator Paulo Freire favors reflections that transcend the pedagogical dimension, also contributing in the political, social and discussions of theoretical, methodological and epistemological aspects that help to overcome a banking education. The research identified in this article was analyzed, initially, with the presentation of a more general panorama and, later, from the methodology of Discursive Textual Analysis, in which three categories emerged: a) knowledge necessary for educational practice: the Freirean look at the teacher training; b) implementation of Freirean approaches in Pedagogy courses; and, c)

¹ A presente pesquisa é derivada da dissertação de mestrado da autora (PEREIRA, 2021).

² Doutoranda e Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9895-1562>. E-mail: diulinadalon@gmail.com.

³ Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSM), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Licenciada em Física pela UFSM e Professora do Departamento de Física da UFSM. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3144-0933>. E-mail: crismuenchen@yahoo.com.br

curriculum: from concepts to implications and initial training. The results indicate that the researches discuss and use Freirean assumptions, such as: dialogue, criticality, problematization, awareness, among others, which are considered necessary knowledge for an educational practice coherent with the liberating perspective. Furthermore, there is a concern with curricular issues in line with Paulo Freire's assumptions, although it is still incipient. Thus, this study has its contributions anchored in the mapping and characterization of dissertations and theses research that use the Freirean framework, as well as evidence of gaps and possible directions for the continuity of studies on the subject.

Keywords: Paulo Freire. Pedagogy. Researches.

1 Introdução

Paulo Freire é um dos autores brasileiros mais reconhecidos no campo da educação, devido às suas importantes contribuições à área. Em vida, discutiu elementos que perpassavam a dimensão pedagógica, antropológica, política e social, abarcando aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos (SAUL; SAUL, 2016), que auxiliam na superação de uma educação bancária e na construção de uma educação libertadora, a qual busca emancipar os sujeitos. Uma educação libertadora implica pensar para além do que ensinar, mas para quem? Por quê? E para quê? (CENTA; MUENCHEN, 2016). Ao ter estes questionamentos como objetos centrais na escola, se dá início a um movimento de elaboração de currículos críticos, problematizadores e dialógicos. Por isso, é importante que os sujeitos em formação tenham conhecimento dos pressupostos e das abordagens freireanas. Todavia, será que essas discussões vêm sendo objeto de pesquisas e estão presentes nas práticas docentes?

Em uma pesquisa realizada por Pontes e Giorgi (2020), os autores verificam que um percentual pequeno de professores e professoras, entrevistados por eles, tiveram estudos durante a formação inicial que subsidiassem as abordagens freireanas. Contudo, estes sujeitos apresentavam em sua práxis docente princípios abordados por Paulo Freire em suas obras. Assim, os autores defendem a importância de os cursos de formação garantirem a utilização e a discussão destes pressupostos e destas obras. Além disso, Marques (2019) identifica que as professoras dos anos iniciais apresentam concepções freireanas diferentes de outras áreas, o que necessitaria de um olhar mais profundo acerca deste contexto.

Por esse motivo, investigações que buscam analisar a presença e o papel do referencial freireano nas pesquisas podem contribuir para uma maior utilização e um maior aprofundamento destes pressupostos, tal como proposto nesta pesquisa. Assim, o objetivo deste estudo é sistematizar e analisar as pesquisas de dissertações e de teses brasileiras que utilizam os pressupostos freireanos, com a finalidade de discutir de que forma vêm sendo abordados no contexto da Pedagogia. Espera-se, a partir deste estudo, apresentar um panorama das pesquisas realizadas e, assim, contribuir para novas reflexões, bem como para uma maior disseminação do referencial freireano na formação docente.

2 Paulo Freire: trajetórias e perspectivas educacionais

O educador Paulo Freire esteve envolvido em diversos movimentos, principalmente, relacionados à alfabetização de jovens e adultos. Entre o período de 1947 até 1954, foi diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, onde iniciou o contato com a educação de adultos/adultas trabalhadores/trabalhadoras. Nesta etapa da vida de Freire, algumas

inquietações passam a atravessá-lo, de tal modo que o provocam a iniciar seus escritos. Por isso, esses espaços atuaram como veículos de problematização acerca da educação, especialmente, referente à alfabetização (FREIRE, A.M. A, 1996). Nos trabalhos realizados, demonstrava sua defesa a uma sociedade “antielitista” (BEISIEGEL, 2008).

Além disso, foi um dos responsáveis pelo Movimento de Cultura Popular em Recife, no nordeste brasileiro (FREIRE, A.M. A, 1996), o qual teve início em 1962, período em que a região se caracterizava como uma das mais pobres e com um dos maiores índices de analfabetismo (FREIRE, 1979). O movimento tinha como finalidade emancipar os sujeitos através da alfabetização, para que pudessem compreender o seu mundo, bem como as situações de injustiça, de opressão e de exclusão a que eram submetidos (FREIRE, 2018). Desse modo, o processo de alfabetização buscava a politização, a conscientização e uma maior participação social, bem como a valorização da realidade e da cultura dos sujeitos.

Todavia, esta forma de Freire conceber a educação estava em oposição aos modelos predominantes da época. Além disso, possibilitar aos sujeitos uma educação crítica é permitir a eles e a elas que decidam seu próprio caminho e isso gerava incômodo à oposição, que buscava manter uma estrutura social excludente. Tal situação é explicitada por Freire (1979, p.12):

O plano de 1964 devia permitir o aumento no número dos eleitores em várias regiões: no Estado de Sergipe, por exemplo, o plano devia acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 existentes; em Pernambuco, o número de votantes passaria de 800.000 a 1.300.000 etc. Todos sabemos o que pretendem os “populistas” – no Brasil, como em qualquer outro país da América Latina – pela mobilização das massas: um homem é igual a um voto. E aí se enraíza todo o problema, porque, de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho.

A adoção de um modelo de educação bancária (FREIRE, 2018) pode ser um dos fatores responsáveis pela situação atual da educação. Para o autor, nesse modelo, os sujeitos são vistos como objetos e não como sujeitos de cultura e de conhecimento. A escola nem sempre é pensada para/com o educando e a educanda, uma vez que o conhecimento sistematizado no currículo nem sempre dialoga com a sua realidade (DELIZOICOV, 1991).

Seus escritos corroboram a necessidade de uma educação crítica, problematizadora e balizada na realidade dos sujeitos, denominando-a como Educação Libertadora (FREIRE, 2018). Assim, o autor propõe o uso de Temas Geradores (TG) para que os sujeitos compreendam e intervenham sobre sua própria realidade. Os TG representam situações-limites, as quais devem ser superadas. Para identificá-las, o autor sugere a realização de processos de investigação - através de buscas sistematizadas com os sujeitos da comunidade. Segundo Freire (2018), o uso de temas pode contribuir para uma compreensão crítica do seu mundo e é:

Neste sentido é que a investigação do Tema Gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os Temas Geradores em interação), se realizado por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 2018, p. 134).

Haja vista a necessidade de estudos sobre a presença freireana, bem como da maior abordagem do referencial nos cursos de formação, busca-se, através deste artigo, investigar as

dissertações e teses da área. A finalidade é identificar pesquisas, analisar como contemplam os pressupostos freireanos e refletir sobre lacunas e possibilidades a partir do referencial de Paulo Freire. Para tanto, foram traçados os encaminhamentos metodológicos descritos na sequência.

3 Caminhos metodológicos

Este estudo caracteriza-se, quanto à abordagem, como qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 2001), quanto aos seus objetivos, como exploratório e, em relação aos procedimentos, como sendo de cunho bibliográfico (GIL, 2002). Tem como problema de pesquisa: “como as dissertações e as teses brasileiras, no contexto da Pedagogia, vêm abordando os pressupostos freireanos?”. Para isso, utilizou-se como base de dados as dissertações e as teses brasileiras da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴ e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES⁵.

Em um primeiro momento, foi realizada uma busca pelo termo “Licenciatura em Pedagogia” nos portais da BDTD e no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, entre o intervalo de tempo de onze anos (2008-2018). Optou-se por este recorte temporal, tendo em vista a necessidade de uma amostra significativa de dados e que ao mesmo tempo apresentasse um quantitativo de resultados possível de se analisar, considerando que, em uma busca preliminar, houve milhares de resultados com o termo. Foi obtido um resultado de 348 trabalhos pelo portal CAPES e 211 pelo portal BDTD, totalizando um número de 559 trabalhos. Desses, foram descartados todos aqueles que se repetiam nos dois portais ou que não estavam disponíveis nos portais e nem nas bibliotecas próprias das universidades onde foram realizados.

Desse processo restaram 326 pesquisas e por meio do comando “CTRL + F” identificou-se todas que continham o termo “Freire”. Nesta busca, obtiveram-se 298 trabalhos com o termo. Devido a esse quantitativo, optou-se por realizar a leitura apenas dos resumos, das introduções, das metodologias e das considerações finais dos trabalhos, para identificar os que haviam realizado uma investigação ou uma proposta utilizando de teorias, de abordagens ou de pressupostos freireanos, desde que contribuíssem de alguma maneira para responder ao problema delimitado neste estudo. A maioria dos trabalhos utilizavam Freire apenas como citação bibliográfica, sem que fossem realizados aprofundamentos nas discussões. Em contrapartida, eram poucos os trabalhos direcionados a investigar a presença freireana em cursos de Pedagogia, ou ainda que desenvolvessem propostas teóricas e/ou práticas fundamentadas no autor. Ao término desta etapa, restaram 32 trabalhos, os quais apresentavam discussões mais profundas sobre os pressupostos freireanos e, portanto, foram, posteriormente, relidos/reanalizados, considerando sua totalidade.

Contudo, ao realizar esta releitura, notou-se que algumas das pesquisas não tinham como proposição discutir amplamente o referencial freireano. Em alguns momentos, raros, salientavam que um determinado resultado estava próximo de um pressuposto do autor, por exemplo, da educação libertadora freireana. Algumas pesquisas utilizavam “expressões” freireanas, como, por exemplo, a “escolha” de um TG referenciando o autor, porém, não foi discutido o assunto. Também se percebeu que o autor era utilizado apenas como referencial teórico, justificando resultados ou até mesmo a escolha de procedimentos pelas pesquisas, mas sem que o referencial freireano fosse objeto de estudo. Com isso, considerou-se que esses

⁴O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) coordena a BDTD, a qual integra os sistemas de informação de teses e dissertações produzidas pelas instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁵ Portal monitorado pela CAPES. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>



trabalhos não auxiliariam na obtenção de resultados para a presente pesquisa e, por isso, foram excluídos da análise.

Ao final, obteve-se um total de 20 trabalhos de dissertações e de teses, as quais foram identificadas por códigos alfanuméricos. Os códigos que iniciam com a letra “D” referem-se às pesquisas de dissertação e, no caso dos códigos que iniciam com a letra “T”, indicam-se as pesquisas de teses, como expresso no Quadro 1:

Quadro 1 – Levantamento das dissertações e das teses, no contexto da Pedagogia, que abordavam pressupostos freireanos

Código	Título	Autor	Instituição	Ano
D1	A Educação do Campo em cursos de licenciatura em Pedagogia no agreste e sertão de Pernambuco.	MENESES, S.S.C.	UFPE	2015
D2	Políticas de formação do pedagogo para atuação em espaços não escolares: o Projeto Político Pedagógico da autarquia municipal do ensino superior de Goiana –PE.	CABRAL, A.N.M.A.	UFPB	2013
D3	Relação dialógica no processo de formação e (auto)formação na educação a distância: um estudo de caso a partir dos pressupostos freireanos.	ARRIADA, A. B	UFPEI	2012
D4	Representações sociais de estudantes de Pedagogia sobre ações sociais do professor.	OLIVEIRA, J. T	PUC	2013
D5	O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo.	FARIAS, A.F.	UNESP	2016
D6	A formação do pedagogo na UESB, campus de Jequié, para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais.	SOUZA, A.L.S.	UESB	2013
D7	Auto (trans) formação do pedagogo na cultura de convergência digital: novos processos a partir da epistemologia dialógico-afetiva.	FAVARIN, E.A.	UFMS	2015
D8	A formação inicial de educadores de jovens e adultos nas universidades federais de Minas Gerais: a perspectiva dos pedagogos em formação.	QUEIROZ, A.H.O.	UFOP	2016
D9	A Educação a Distância como instrumento para o alcance da qualidade de vida: um estudo com os discentes do curso de pedagogia de união Bandeirantes-RO.	LOUREIRO, M.F.F.	UNIR	2014
D10	O memorial de formação como gênero do discurso: marcas da professoralidade docente.	DOURADO, L.S.	UESB	2015
D11	Afetividade e interatividade na Educação a Distância: dimensões dos processos educativos em cursos de graduação.	RAMOS, M.R.	UFMG	2018
D12	Formação de educadores de jovens e adultos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina-BA.	DUQUES, M.L.F.	UEB	2015
T1	A experiência formativa na 1ª licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA e seus sentidos constituintes à experiência laboral na educação infantil em uma escola municipal de AUTAZES/AM.	CARNEIRO, C.R.	UFAM	2016
T2	Educação do Campo no ensino superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no curso de licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB.	CORREIA, D.M.N.	UFPB	2016
T3	Educação Dialógica Freireana nos cursos de licenciatura na UFC.	SILVA, C.R.	UFC	2017
T4	Contribuições da Teoria Freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação.	GONÇALVES, B.H.	PUC	2011
T5	Os significados de ser e formar-se professor: saberes mobilizados na formação em um curso de pedagogia.	SOUZA, A.C.	PUC	2010
T6	Entre o social e o individual: as trocas intelectuais e as trajetórias cognitivas no desenvolvimento da autonomia intelectual.	ZORZI, A.	UFRGS	2018
T7	Formação docente para o ensino da leitura.	CASTANHEIR A, S.F.	UnB	2014
T8	Relação CTS no contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia.	FERST, E.M	UEA	2016

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A análise ocorreu por meio da ATD⁶, a qual pode ser caracterizada como uma metodologia de análise qualitativa, em que são produzidos metatextos, a partir de produções escritas, sejam elas produções pré-existentes ou oriundas de processos de gravações e transcrições orais. Nesta metodologia, constroem-se categorias, que culminam em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de produzir novas compreensões sobre as questões investigadas (MORAES; GALIAZZI, 2016). O seu desenvolvimento ocorre em três etapas: unitarização, categorização e produção de metatextos (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A partir da leitura das dissertações e das teses, foram selecionadas unidades de significado, que correspondem à primeira etapa da ATD – a unitarização. As unidades são pequenos fragmentos de textos que auxiliam na compreensão do problema de pesquisa. Para melhor organização das unidades foram criados fichamentos. Nesses documentos, as unidades foram inseridas e receberam os códigos alfanuméricos. Após, iniciou-se a categorização – momento em que as unidades são aproximadas ou distanciadas, considerando a presença de elementos comuns ou diferentes entre elas. Segundo Moraes e Galiazzi (2016), esta etapa é intuitiva e auto-organizada – de reconstrução com produção de novas compreensões. A análise das unidades indicou três discussões centrais entre as unidades, as quais deram origem às categorias: 1) saberes necessários à prática educativa: o olhar freireano para a formação de professores e de professoras; 2) implementações de abordagens freireanas nos cursos de Pedagogia; e, 3) currículo: das concepções às implicações à formação inicial. Ao final da categorização, já tendo as categorias de análise, realizou-se a produção dos metatextos, os quais representam os resultados e a discussão deste estudo. Na sequência, apresenta-se um panorama mais amplo, incluindo dados quantitativos e, após, discutem-se as categorias.

4 Caracterização das pesquisas analisadas

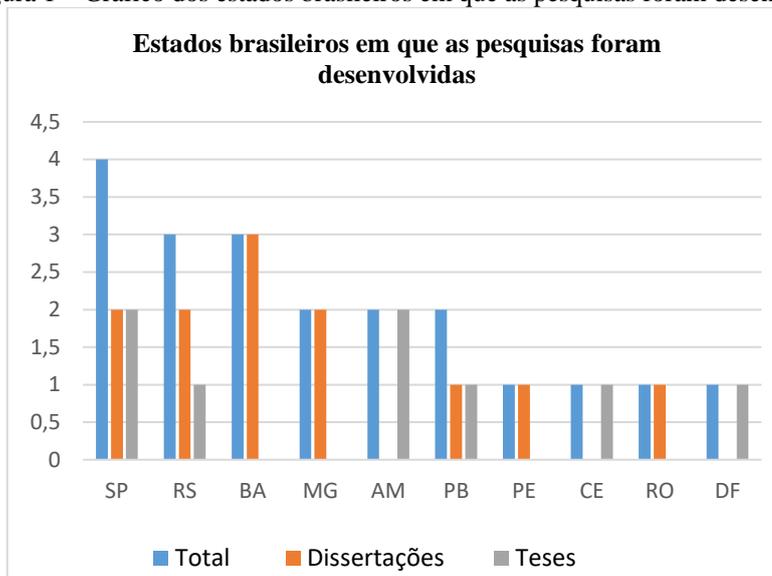
A maioria das pesquisas foram realizadas em programas na área de Educação, apresentando apenas três exceções, sendo uma dissertação realizada no Programa de Educação Científica e Formação de Professores (D6) e outra uma tese realizada no Programa de Educação em Ciências e Matemática (T8), ambas da área do Ensino. A terceira pesquisa é uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (T7), pertencente à área de Linguística e Literatura.

Referente aos estados brasileiros em que as pesquisas foram realizadas, o estado de São Paulo (SP) apresentou maior número de pesquisas, seguido pelo estado do Rio Grande do Sul (RS) e da Bahia (BA). Conforme pode ser visto na figura 1, a região brasileira que mais apresenta pesquisas de dissertações e de teses, balizadas em pressupostos freireanos, é a região do nordeste. Baseado nisso, questionam-se os motivos da predominância de pesquisas nesta região. Como hipótese para esse questionamento, sugere-se a possibilidade de haver mais grupos de pesquisas concentrados nesses locais ou ainda pelo fato de Paulo Freire ser nordestino e, por isso, haver, talvez, maior disseminação e afinidade de pesquisadores e pesquisadoras pelas discussões. Todavia, caberia uma investigação mais profunda sobre a situação.

⁶ A metodologia da ATD é amplamente utilizada em pesquisas da área de Educação, especialmente, relacionadas à Educação em Ciências (SOLINO; GEHLEN, 2015; KLEIN; PEREIRA; MUENCHEN, 2021). Por ser uma metodologia qualitativa de análise que direciona procedimentos e etapas pré-definidas, possibilita um olhar mais profundo e fidedigno para as situações e questões investigadas.



Figura 1 – Gráfico dos estados brasileiros em que as pesquisas foram desenvolvidas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Em relação aos focos das pesquisas, esses foram organizados em seis itens, os quais partiram dos principais assuntos abordados (Quadro 2). Estes, também, contemplam os contextos em que foram implementados, por tratarem-se de objeto de investigação. Além disso, alguns trabalhos foram classificados em mais de um item, como o trabalho T2, que está agrupado nos itens: “Formação inicial de professores e professoras” e “Educação do Campo”.

Quadro 2 – Classificação das pesquisas quanto aos focos

Número	Focos	Pesquisas	Total
1	Formação inicial de professores e professoras	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8.	20
2	Educação de Jovens e Adultos	D5, D8, D12, T4	4
3	Educação a Distância	D3, D9, D11	3
4	Educação do Campo	D1, T2	2
5	Espaços não escolares	D2	1
6	Ensino de Ciências	D6, T8	2

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

5 Categorias emergentes

Conforme já destacado, emergiram três categorias, as quais são apresentadas e discutidas na sequência.

5.1 Saberes necessários à prática educativa: o olhar freireano para a formação de professores e professoras

Muitas unidades apresentavam elementos referentes aos saberes necessários à prática educativa, provenientes das obras de Paulo Freire, especialmente, da *Pedagogia da Autonomia*

(FREIRE, 1996). É possível identificar que esses saberes podem contribuir de diferentes maneiras aos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, emergiu a presente categoria, a qual, inicialmente, discute como os pressupostos freireanos vêm sendo utilizados na formação inicial de pedagogos e pedagogas para a aprendizagem desses saberes.

Os saberes necessários para uma prática docente, numa perspectiva freireana, conforme apresentado pelas unidades (D3_U1, D7_U2, D6_U3), são diversos, dentre eles, os que mais tiveram destaque foram as Categorias Freireanas “Diálogo”, “Críticidade” e “Reflexão”. Percebeu-se, que muitas pesquisas apontavam como necessária uma prática docente dialógica, a qual contribui para a superação da educação bancária (FREIRE, 2018).

[...] a aluna descreve a densidade de uma educação dialógica [...] e que essa formação depende da atuação do educador, da escolha do seu fazer, de sua intenção de ser um educador progressista e transformador. Escreve também sobre [...] a importância de o educador ouvir os alunos, provocar debates críticos [...] (D3_U1).

A informante comenta sobre a dialogia freiriana [...] nesta direção, entendemos que, principal desafio nos processos de ensino e aprendizagem consiste em superar relações antidialógicas e domesticadoras, promovendo uma educação libertadora (D7_U2).

[...] maior ênfase nas discussões sobre a natureza da ciência no processo de formação, por meio do exercício da criticidade e dialogicidade (D6_U3).

Uma formação inicial dialógica pode favorecer um olhar mais crítico sobre o processo educativo. Para Freire (2018), o diálogo propicia o refletir e o agir sobre o mundo, transformando-o e humanizando-o. Isso, por sua vez, não pode ocorrer através da simples troca de ideias a serem consumidas, tampouco, pode se dar pela sua imposição ou deposição de um sujeito ao outro. A adoção de uma prática dialógica deve iniciar com os (as) próprios (as) professores (as) formadores (as) ao assumi-la como parte de sua postura docente e como objeto de discussão em suas aulas.

A criticidade deve ser estimulada para que os (as) estudantes sejam capazes de compreender os problemas de sua realidade. Ademais, é bastante recorrente nas pesquisas a importância da reflexão crítica sobre a prática docente, como consta nas unidades abaixo:

Enfim, evidenciarão como as conversas e trocas foram realmente facilitadoras para minha prática pedagógica ser considerada prática pedagógica dialógica crítica, tendo, como categorias, afetividade, rigorosidade e comprometimento, embasadas no pensamento freiriano [...] (D3_U4).

[...] algumas iniciativas têm sido desenvolvidas [...] no sentido tornar o ensino de ciências mais crítico, a partir de pressupostos da teoria freiriana. Nesse contexto, o movimento ciências, tecnologia e sociedade (CTS) têm se apresentado como uma proposta bastante promissora [...] (D6_U5).

A unidade D6_U5 sugere a articulação de propostas baseadas na perspectiva freireana com a educação CTS. Em referência à articulação Freire – CTS, Auler e Delizoicov (2006) discutem que os pressupostos freireanos são fundamentais para a compreensão crítica das interações entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade, pois conforme os autores, a matriz teórico-filosófica das obras de Freire também compartilha da preocupação em relação à participação social e à democratização de decisões envolvendo temas CTS. Logo, o olhar educacional freireano pode contribuir para o desenvolvimento da criticidade.

A “problematização”, a “conscientização”, a “curiosidade” e a “amorosidade” também aparecem nas pesquisas como saberes necessários para uma prática educativa diferenciada. No que se refere à problematização, alguns (mas) autores (as) a relacionam com a importância de considerar o contexto sociocultural dos e das estudantes, citando a importância da adoção de novas práticas de ensino, as quais problematizam situações concretas (D6). Uma das pesquisas (D4) investigou a percepção de estudantes em formação inicial sobre a categoria problematização, como resultado se obteve a concordância dos sujeitos com a importância da problematização enquanto prática docente, conforme pode ser observado a seguir:

Para a categoria Problematização [...] observamos uma nova coesão em relação à concordância total ou concordância parcial para a maioria das questões, garantindo [...] uma análise positiva em relação ao que representa para esses estudantes a teoria de Paulo Freire (D4_U7).

Nas entrevistas às discentes, encontramos [...] indicativos da concepção Crítica de ensino de Ciências, tais como: relação do ensino ao contexto do aluno, relação teoria e prática, consideração ao contexto sociocultural dos alunos e problematização da ciência em sala de aula [...] e estão em consonância com os ideais da concepção de educação problematizadora de Freire (1987) [...] (D6_U9).

É importante sinalizar que existem diferenças entre perguntar e problematizar, a problematização envolve o desvelamento crítico da realidade. Conforme Muenchen (2010, p.159), “dentre as características de problematizar está a apresentação de assuntos não como fatos a memorizar, mas como problemas a serem resolvidos, propostos a partir da experiência de vida dos educandos, para eles trabalharem”. A problematização é vista como algo importante nos cursos, no entanto, nas pesquisas analisadas não é explorada a compreensão que os autores e as autoras possuem sobre essa categoria.

A conscientização está relacionada ao reconhecimento da condição de oprimido e das situações existenciais. Em contrapartida, conforme pode ser visto na unidade D4_U11, foram identificadas concepções distantes de Freire, pelos acadêmicos e pelas acadêmicas, quanto à conscientização, pois é percebida como a mera compreensão de cumprimento de deveres.

Novamente [...] podemos observar que o entendimento feito pelos participantes, neste caso se distancia da proposta freireana. Podemos perceber que nesse sentido, para alguns dos participantes o diálogo está posto como forma de dominação pelo educador e a consciência como um estado de entendimento para o aluno em relação ao cumprimento de seus deveres (D4_U11).

Freire (2018) abarca diferentes níveis de consciência que os sujeitos podem ter, esses têm relação com a percepção de realidade que eles possuem. Na obra, o autor discute os seguintes níveis de consciência: consciência real efetiva e consciência máxima possível. Para Freire (2018), a primeira caracteriza-se como uma visão limitada de realidade, isto é, podem existir situações-limites, contradições sociais e problemas que foram naturalizados e, por isso, são imperceptíveis aos sujeitos. Já a segunda representa uma consciência crítica, ou seja, os sujeitos percebem as complexidades existentes em sua realidade, bem como são/estão comprometidos com uma ação social transformadora.

Milli (2019) inclui um novo nível de consciência, o qual denomina de – consciência possível – que seria uma transição entre a consciência real efetiva e a consciência máxima possível. Neste nível, os sujeitos começam a compreender e a problematizar as situações de injustiças e tudo aquilo que lhes foi negado historicamente, no entanto, ainda não alcançaram a

emancipação necessária para gerar a transformação de sua realidade. Santos e Gehlen (2022, p.6) defendem que os professores e as professoras sejam “um sujeito com a consciência máxima possível, que oportunize aos educandos, sujeitos em situação de opressão, alcançar outros níveis de consciência, tornando-se mais críticos, reflexivos e ativos na construção do conhecimento e na participação social”. Por tudo isso, é importante superar essa concepção ingênua de conscientização identificada nas análises aqui realizadas e contemplar nos processos formativos uma abordagem acerca da conscientização em sintonia com o referencial freireano.

A curiosidade também foi identificada em algumas das pesquisas, os (as) autores (as) apontam algumas das contribuições acerca da superação da curiosidade ingênua. Segundo eles, a curiosidade epistemológica favorece a reflexão das práticas utilizadas pelos (as) professores (as), contribuindo para um olhar mais profundo sobre a realidade escolar:

[...] ao fomentar a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011a) que a permitiu manter-se alerta à realidade escolar e, conseqüentemente, às práticas ali adotadas, a participante valeu-se da própria experiência formativa vivenciada junto às demais para colocar-se em movimento no sentido de compreender a experiência laboral em seus elementos constituintes, superando a curiosidade ingênua [...] (T1_U13).

Freire (1996) destaca que sem a curiosidade que inquieta, que estimula a busca pelo ser mais, não há ensino e, portanto, não há aprendizagem. Também critica a curiosidade domesticada, a qual apenas fornece uma memorização mecânica sobre o objeto.

A amorosidade também esteve presente nas pesquisas e é compreendida como a capacidade de ser sensível às individualidades de cada sujeito, de sua história, sua cultura e seu contexto socioeconômico. A unidade D3_U15 demonstra a possibilidade de um ou uma docente ser amorosa e ao mesmo tempo rigorosa, concepção essa oriunda das leituras de Freire pela autora/professora da pesquisa: Ao ler as obras de Freire, tive a confirmação de poder sim, ser rigorosa e, concomitantemente, ser doce, afetiva, companheira na troca de saberes [...] (D3_U15).

A amorosidade explicitada na unidade é coerente com o referencial freireano, pois evidencia que a amorosidade não anula a rigorosidade metódica – necessária à docência. Também é compreendida como um elemento que constitui o processo educativo, quando sinaliza a partilha de conhecimento entre professores e estudantes. Ter uma práxis amorosa significa ser ético (a) e comprometido (a) com a emancipação e a libertação dos sujeitos, portanto, não pode ser traduzida como um sentimentalismo ingênuo (AMORIM; COLLONI, 2017).

Além desses saberes mencionados, também é evidenciada, nas unidades, a necessidade de se compreender como sujeito inacabado. No âmbito dessas discussões, foram identificados elementos subjacentes, sendo eles relacionados à: I) pesquisa; II) formação permanente; e, III) aprendizagem coletiva: ninguém é detentor do conhecimento.

Referente ao pressuposto inacabamento, Pereira (2018) argumenta que esse representa um dos pilares da teoria educacional freireana, visto que é a partir dessa compreensão ontológica que se defende a importância da emancipação crítica dos sujeitos, da necessidade de ensinar para transformar, de formações iniciais e permanentes voltadas a uma perspectiva libertadora. Tudo isso porque se acredita profundamente na capacidade dos seres humanos “em serem mais” e que a história não está determinada, mas sim está sendo construída coletivamente. A unidade abaixo indica a importância da formação permanente:

escolares devem ser coerentes e devem estar próximos da realidade do estudante. Tal é a importância que Paulo Freire atribui à realidade que propõe um processo educativo em que os conhecimentos abordados partam da experiência vivida pelos sujeitos. Assim, sinaliza-se que as pesquisas analisadas estão em consonância com o referencial ao buscar contemplar a realidade dos e das estudantes e utilizá-la como instrumento de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, percebe-se a necessidade de avanços quanto à transformação da realidade, como indicado na unidade T4_U28. Questiona-se o que tem limitado o alcance desse pressuposto, estariam esses (as) professores (as) abordando efetivamente de maneira problematizadora esta realidade? Ou demais fatores estariam agindo e influenciando o alcance da transformação?

Conclui-se esta categoria salientando que Freire vem sendo abordado pelas dissertações e teses, fundamentando as discussões acerca dos saberes necessários à prática educativa. De modo geral, identificaram-se muitos saberes essenciais para uma prática condizente aos pressupostos freireanos, a exemplo dos apresentados aqui.

5.2 Implementações de abordagens freireanas nos cursos de Pedagogia

A presente categoria emergiu da identificação de elementos teórico-metodológicos pautados nas obras de Freire. As práticas de ensino mais citadas foram: I) os Círculos de Cultura; II) alfabetização pelo “método” freireano; e, III) TG.

Os Círculos de Cultura foram citados nas unidades P4_U29 e T1_U31. Conforme pode ser visto a seguir.

Este segundo momento do desenvolvimento da metodologia foi iniciado e desenvolvido, no quinto encontro, e subsidiou, juntamente com o círculo de cultura, a realização de todos os seguintes. O objetivo desse segundo momento era que o desenvolvimento do trabalho se desse pela reflexão das discentes acerca da prática pedagógica (T4_U29).

[...] elegemos a proposta dos Círculos de Cultura freireanos como fundamento maior de nossos espaços coletivos dialógicos (T1_U31).

Os Círculos de Cultura foram propostos por Paulo Freire, em 1960, fazendo parte do processo de alfabetização de adultos e adultas, ocorrido no nordeste brasileiro. O mesmo se constitui dialeticamente por meio da problematização e da reflexão para confrontar ideias, superar visões de mundo reducionistas e romper com os conteudismos. Conforme Coimbra, Richter e Valente (2008), os círculos são espaços em que há a possibilidade de se ensinar e de se aprender, oportunizando o conhecer – para além do transferir. É um lugar onde todos e todas têm direito à palavra, de ler, de interpretar o mundo e é, também, espaço de construção coletiva de conhecimento. Aparentemente, os círculos foram sendo reinventados ao longo do tempo, sendo utilizados não somente como parte do processo de alfabetização, mas também como metodologia para gerar diálogos nos mais diversos contextos, conforme expresso nas unidades:

Diversos materiais pedagógicos para a alfabetização de adultos, orientados por princípios freireanos, foram produzidos. Os materiais [...] buscavam expressar o universo vivencial dos alfabetizandos. Por isso, apresentavam “palavras geradoras”, que eram acompanhadas de imagens relacionadas a temas contextuais para debates [...] (D12_U32).

Então eu pego um pouco do Paulo Freire, mas eu faço um recorte pelo método e eu trabalho um pouco isso, a Educação de Jovens e Adultos na sala de aula (D5_U33).

Embora as unidades discutam que os sujeitos investigados utilizam o processo de alfabetização proposto por Freire, não é explícito de que maneira o fazem. O processo de alfabetização é mais presente nas pesquisas com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em consonância a isso, possivelmente, essa modalidade apresenta discussões mais profundas sobre a alfabetização, devido a Freire ter se dedicado com maior afinco a este público. A presente sinalização demonstra a ausência da utilização dessa metodologia em outros contextos, tais como nos anos iniciais, na modalidade regular da educação básica. O autor da unidade a seguir se refere à implementação de propostas com TG que, neste caso, seria uma sistematização da realidade vivida pelas professoras investigadas em sua pesquisa.

Dessa forma, codificar e decodificar a realidade por meio de Temas Geradores nos permitiu conhecer o posicionamento coletivo a partir de sua situação existencial, sendo o diálogo um facilitador na organização do pensamento, bem como no seu crescimento intelectual e político, tanto coletivo, quanto individual (T1_U36).

Cabe ressaltar, que a obtenção do TG pode ser realizada a partir de um processo de Investigação Temática (IT), a qual passa a ser sistematizada no contexto formal na estruturação de currículos, através da Abordagem Temática Freireana (ATF). A ATF busca temas que representam situações contraditórias de determinada comunidade (AULER; DALMOLIN; FENALTI, 2009). Para Freire (2018, p.138), esse processo de IT: “se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”. Ainda, salienta: “por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade” (FREIRE, 2018, p. 139). Logo, os TG buscam desvelar a realidade, representando as situações-limites em que os sujeitos estão imersos – mesmo que inconscientemente.

Os TG, como estruturantes curriculares, representam uma maneira diferente de conceber o currículo e são pensados a partir de temas da realidade dos (as) estudantes (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). Entretanto, parece haver distinção das concepções apresentadas pelos cursos de Pedagogia em relação aos TG como estruturantes curriculares, os quais, neste caso, não assumem essa dimensão. A unidade T1_U37 explicita que os TG buscavam conhecer o posicionamento do coletivo sobre determinada situação, sendo essa pertinente à experiência laboral dos sujeitos participantes da pesquisa, conforme a unidade:

(c) Sistematização de Experiências, por meio de espaços coletivos pautados nos Círculos de Cultura Freireanos, cujos Temas Geradores pertinentes à experiência laboral das participantes, na interface com as aprendizagens advindas da experiência formativa no PARFOR/UEA, nos levaram a compreender as vicissitudes contextuais implícitas frente àquilo que as participantes aprendiam na universidade e o que praticavam no retorno destas ao contexto escolar (T1_U37).

Sinaliza-se que o TG parece não ser compreendido como estruturante curricular, sendo reduzido a uma maneira de sistematização de elementos, neste caso, as experiências laborais das participantes. A presente situação pode ser oriunda do desconhecimento por parte dos pedagogos e das pedagogas acerca dos estudos da área de Ensino de Ciências, que utilizam propostas freireanas, especialmente, no campo curricular.

Ao realizar a presente observação, foi refletido sobre o que de fato seriam os TG, emergindo questionamentos como: “um TG, conforme proposto por Freire, pode ser utilizado dessa maneira?” e “quais as principais características que definem um TG?”. Sobre essa questão, Freire (2018) discute que os TG representam as situações-limites em que os sujeitos estão imersos. O autor acrescenta: “o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação ao enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as situações-limites” (FREIRE, 2018, p.126). Isto posto, o intuito dos TG é o de expressar as situações-limites. Como resposta ao primeiro questionamento, é preciso pensar se o TG obtido representou uma situação-limite vivenciada pelos sujeitos e como o tema foi obtido. Pois Freire (2018) propõe um processo de obtenção de temas, seguindo etapas não estanques, mas essenciais para que o TG tenha legitimidade. Dessa forma, possivelmente, existe uma utilização diferenciada do termo, conforme as argumentações realizadas.

Visto que as pesquisas não explicitaram muitas possibilidades de implementações balizadas em Freire, torna-se importante um maior aprofundamento nesses contextos. Na sequência, será discutida a próxima categoria que trata sobre os currículos, especialmente, acerca de suas implicações para a formação inicial.

5.3 Currículo: das concepções às implicações à formação inicial

Muitas unidades discutiam o currículo da formação inicial de pedagogos e pedagogas. A presente categoria elucida alguns elementos abordados pelas unidades acerca dos currículos. Em uma análise mais minuciosa, identificou-se que as unidades abordavam algumas concepções acerca de currículos, necessidades de novas organizações curriculares e sobre a presença de Freire na elaboração de currículo. Com isso, percebendo-se a existência de alguns conjuntos de elementos, emergiram três subcategorias: I) concepções de currículo numa perspectiva freireana; II) necessidade de currículos construídos a partir de pressupostos freireanos; e, III) presença freireana no currículo do curso de Pedagogia.

Em um primeiro momento, salienta-se que não há uma única definição sobre currículo. Para Lopes e Macedo (2011, p. 19) “não é possível responder ‘o que é currículo’, apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”. Paniz (2017) defende que para a definição e organização curricular, deve-se considerar o período histórico, a cultura, os modelos sociais e, também, a visão de mundo dos/das estudantes. Por essa razão, o currículo não pode ser compreendido apenas como uma lista de conteúdos a ser seguida ao longo do ano letivo. Ele não é neutro, pelo contrário, é constituído por um processo de escolhas, as quais são tomadas por meio das concepções sobre educação, ensino e aprendizagem (MARQUES, *et al.*, 2020). Assim, é importante que as construções curriculares ocorram de forma coletiva e democrática (MOREIRA; SILVA, 2011) e abarquem questões sociais, políticas e econômicas atreladas aos conhecimentos, na finalidade de contribuir para o desenvolvimento da criticidade nos sujeitos.

Em relação às concepções de currículo em uma perspectiva freireana, evidenciou-se que as pesquisas percebem o currículo como uma escolha cultural, em que não existe neutralidade, influenciado pelos interesses políticos e ideológicos (D12_U42 e T5_U43). As unidades salientam que a construção de currículos deve partir de uma determinada leitura de mundo.

Assim sendo, tal como nos ensina Freire (1996), o currículo, ao se externar através da ação de planejar, implica escolhas e estas descartam qualquer forma de neutralidade. E tais escolhas não deixam de ser permeadas por interesses de caráter político e, por isso, também, ideológicos (D12_U42).



Compreendemos o currículo como sendo uma escolha cultural que, exigindo necessariamente uma leitura de mundo, implica em conceber a docência como tarefa crítica, transformadora e profissional, capaz de suplantar a mera transposição do conhecimento para a sala de aula que é “uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa” (FREIRE, 1986, p. 97) (T5_U43).

Estas concepções de currículo são próximas das apresentadas pela ATF, a qual considera que a construção de currículos deve partir da realidade do estudante, considerando sua cultura e suas condições de vida. Também existe proximidade quando mencionam a importância de superar o modelo predominante, baseado na mera transposição de conhecimentos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). No entanto, mesmo havendo certa concordância nessas perspectivas, não houve evidência de pesquisas que utilizavam ou discutiam a ATF como estruturante curricular.

Mesmo que Paulo Freire não tenha elaborado uma teoria acerca do currículo, foi um referencial muito importante para os processos de reestruturação curricular. Alguns projetos educativos, como o realizado em Guiné Bissau (DELIZOICOV, 1982), no Rio Grande do Norte (PERNAMBUCO, 1993) e em São Paulo (SÃO PAULO, 1992) – influenciados pelas concepções freireanas – buscaram desenvolver a transposição dos pressupostos de Paulo Freire para o contexto da educação formal. Conforme Muenchen (2010), esses projetos contemplavam a dimensão político-ideológica da concepção de educação proposta por Freire. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), a questão mais importante desta transposição para o contexto escolar era/é o currículo, pois ao assumir esse modelo educacional, baseado nas concepções da educação como prática de liberdade (FREIRE, 2018) favoreceu/favorece o rompimento do modelo tradicional de currículo. Durante a implementação dos projetos citados, os conteúdos abordados tinham como ponto de partida a Abordagem Temática. Os programas também visavam estabelecer uma relação entre o currículo e a comunidade escolar (MUENCHEN, 2010). Reafirma-se, que as unidades analisadas apresentam concepções de currículos próximas às concepções freireanas.

Em relação à subcategoria “necessidade de construção de currículos pautados em pressupostos freireanos”, uma das pesquisas (T4) elaborou uma proposta curricular para professoras da EJA, em formação inicial. Tal pesquisa reconhece o desenvolvimento da criticidade, além de favorecer a autonomia dos estudantes. A pesquisa D5 cita a necessidade de utilizar o processo de alfabetização proposto por Freire. Ainda, identificou-se menção da obtenção de TG pela pesquisa D12. Os autores salientam que o currículo da EJA deve ser reestruturado a partir de TG, sendo esses relevantes à realidade sociocultural dos sujeitos.

A presente pesquisa tem o objetivo de construir e desenvolver uma proposta curricular para a formação inicial de educadores/as de jovens e adultos, no âmbito do Ensino Superior, subsidiada por referenciais freireanos e referenciada em uma matriz crítico-transformadora, assumindo compromissos com a equidade e autonomia dos educandos (T4_U45).

Dessa forma, pontuamos a necessidade da concretização de um plano de formação, a partir das Propostas Curriculares Nacionais para a EJA [...] para o Curso de Pedagogia, formando um pilar sólido de formação do professor, com referenciais teóricos embasados na metodologia de alfabetização de adultos de Paulo Freire (D5_U46).

No âmbito do conhecimento curricular voltado à EJA, somente dois educadores atestaram possuir limitado conhecimento. Os demais educadores demonstraram ter ciência que, para o currículo atender à EJA, precisa ter bases nas propostas freireanas de eleição de temas geradores relevantes à experiência sociocultural dos educandos, o que, de certo modo, induz a uma postura interdisciplinar do currículo (D12_U47).



O pronunciamento na unidade D12_U47 “os demais educadores demonstraram ter ciência que, para o currículo atender à EJA, precisa ter bases nas propostas freireanas de eleição de temas geradores” não deixa explícita a maneira como esses temas podem ser obtidos ou selecionados. Por isso, não se sabe qual o entendimento sobre os TG, como estão relacionados aos processos educativos dos anos iniciais e de que maneira podem contribuir para a apreensão da realidade. A construção de currículos a partir de temas é importante, pois:

[...] foram idealizados como um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática, pressupondo um estudo da realidade em que emerge uma rede de relações significativas individual, social e histórica, assim como uma rede de relações que orienta a discussão, interpretação e representação dessa realidade (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011, p. 165).

Silva e Gomes (2019) discutem a dimensão crítica do pensamento curricular freireano, argumentam que o atual currículo é reflexo da educação bancária, em que os conhecimentos são depositados de maneira descontextualizada, sem uma significação crítica. Tal processo está comprometido com a desumanização dos sujeitos, por isso, é um desafio a reinvenção de currículos críticos – baseados em valores de liberdade e de democracia. Citam a importância de novas maneiras de elaboração, implementação e desenvolvimento de currículos, associados à formação de professores e professoras coerentes com uma práxis pedagógica transformadora, para além de simples revisões curriculares, resumida na mera seleção de conteúdos.

Referente à subcategoria “aspectos freireanos presentes no currículo do curso de Pedagogia”, alguns dos cursos investigados pelas pesquisas apresentavam, em seu projeto, elementos pertencentes aos pressupostos freireanos. A organização curricular de algumas disciplinas analisadas era contemplada com o estudo de Paulo Freire, porém, ambas com o enfoque na EJA. No entanto, há uma divergência na pesquisa D4, a qual indica que não havia nas ementas das disciplinas o referencial freireano, sugerindo, ainda, que as concepções das discentes participantes das entrevistas emergiam das suas dinâmicas de vida.

Nas disciplinas trabalhadas até o momento em que a pesquisa foi realizada, não existia uma especificamente, que tratasse do assunto voltado para as concepções de Paulo Freire sobre educação, o que nos leva a entender que as respostas dadas pelos estudantes, de alguma forma foram elaboradas por conceitos que buscaram nas suas dinâmicas de vida [...] (D4_U53).

Identificamos que as disciplinas específicas de EJA existentes nos cinco cursos de Pedagogia, em sua maioria optativas, contemplam temas equivalentes, como história da EJA, políticas públicas e legislação nacional, e que a maioria se fundamenta nos estudos de Paulo Freire [...] (D5_U54).

Sinaliza-se que, embora as pesquisas demonstrem a importância de reconfigurações curriculares balizadas nos pressupostos freireanos, somente a pesquisa T4 se propõe a elaborar uma proposta de currículo baseada no referencial.

6 Considerações finais

Na realização desta análise, evidenciou-se a presença de 20 pesquisas que utilizam os pressupostos freireanos de maneira mais sistemática. Visto o número representativo de pesquisas que citam o autor e considerando o corpus identificado, percebe-se que a presença

freireana é frequente, todavia, o referencial freireano praticamente não é objeto central dos estudos. Percebe-se, também, que as pesquisas estão sendo realizadas em diferentes instituições de ensino do país, prioritariamente, públicas. Além disso, as pesquisas identificadas envolvem diversas discussões, principalmente, relacionadas à formação de professores (as) e outros contextos em que Paulo Freire atuou significativamente durante sua vida, sobretudo, a EJA.

Os achados indicam a presença frequente de discussões sobre os saberes necessários à prática educativa, não ao acaso, essa frase compõe uma das principais obras de Freire, a *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa* (FREIRE, 1996). Assim, essa obra pode ser uma das principais referências para os cursos de Pedagogia. Predominaram as categorias diálogo, criticidade e reflexão, sendo essas essenciais para uma prática docente fundamentada na educação libertadora. De modo geral, os resultados indicam uma preocupação com a formação inicial e para que as práticas docentes sejam mais coerentes com a perspectiva educacional libertadora. Contudo, as discussões sobre os saberes docentes vinham, predominantemente, desacompanhadas dos conteúdos, dos assuntos ou dos temas que seriam ensinados, ou seja, sem exemplificações das contribuições para a abordagem de determinados conhecimentos.

Não obstante, as propostas de caráter prático apareceram em menor grau nas pesquisas, voltando-se, principalmente, aos círculos dialógicos e aos processos de alfabetização. Ademais, parece haver um uso diferenciado dos TG e dos Círculos Dialógicos, demonstrando que o referencial freireano vem sendo reinventado ao longo do tempo – algo defendido fortemente por Freire em suas escritas, para que não fosse reduzido à mera repetição ou reprodução. No entanto, defende-se que para o uso destas propostas é de extrema relevância considerar as situações-limites em que os sujeitos participantes estão inseridos, pois isso é algo inerente e indispensável para teoria freireana. As questões curriculares emergentes estavam relacionadas ao currículo do curso, não fazendo menção ao currículo da educação básica. Embora haja a compreensão de que as pesquisas analisadas se concentram na formação inicial, questiona-se: como esses cursos estão se preocupando com as configurações curriculares da Educação Básica e como os pressupostos freireanos podem contribuir para repensar o currículo escolar? Inquietações essas que merecem maior aprofundamento em estudos posteriores.

Por isso, considerando a existência de questões que não foram suficientemente compreendidas, salienta-se a importância de investigar e de aprofundar como a presença freireana vem sendo abordada e compreendida nestes diferentes contextos evidenciados, particularmente, no interior de cursos de Pedagogia. Por fim, o presente estudo contribuiu para mapear e caracterizar as pesquisas de dissertações e de teses brasileiras no campo da Pedagogia, que utilizam os pressupostos freireanos, demonstrando a carência de pesquisas que articulem de maneira mais sistematizada o referencial com a formação de pedagogos e pedagogas.

Referências

AMORIM, Filipi Vieira; CALLONI, Humberto. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago. 2017.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Delizoicov. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por 170 professores de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 5, n. 2, p. 337-355, 2006.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da Silva; GOMES, Carla Garcia de Santana. Considerações sobre os fundamentos da proposta curricular freireana a partir da racionalidade crítica. In: WATANABE, G. (org.). **Educação Científica Freireana na Escola**. São Paulo: Livraria da Física, 2019. cap.2, p. 35-51.

SANTOS, Jefferson da Silva; Gehlen, Simoni Tormöhlen. As relações teórico-metodológicas entre Freire e Dussel e suas contribuições para uma práxis axiológico-transformadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p.1-27, 2022.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 19-36, jul./set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/abstract/?lang=pt>. Acesso 25 set. 2021.

SOLINO, Ana Paula; GEHLEN, Simoni Tormölhen. O papel da problematização freireana em aulas de ciências/física: articulações entre a abordagem temática freireana e o ensino de ciências por investigação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 911-930, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/G7RT7TN5Pdz58qNKG5WwRZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso 26 set. 2021.

Recebido em outubro de 2021.

Aprovado em maio de 2022.