



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DAÍZE FRANCIELE NUNES DA SILVA

**INDÍCIOS DA PEDAGOGIA PAULO FREIRE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES (AS): ANÁLISE DA FORMAÇÃO A PARTIR DOS
DOCUMENTOS OFICIAIS**

**JOÃO PESSOA
2018**

DAÍZE FRANCIELE NUNES DA SILVA

**INDÍCIOS DA PEDAGOGIA PAULO FREIRE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES (AS): ANÁLISE DA FORMAÇÃO A PARTIR DOS
DOCUMENTOS OFICIAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UEPB), como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto

JOÃO PESSOA
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586i Silva, Daize Franciele Nunes da.

INDÍCIOS DA PEDAGOGIA PAULO FREIRE NAS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): ANÁLISE DA FORMAÇÃO A
PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS / Daize Franciele Nunes
da Silva. - João Pessoa, 2018.
101 f. : il.

Orientação: RITA DE CASSIA CAVALCANTI PORTO.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/EDUCAÇÃO.

1. Políticas de Formação de Professores. 2. Pedagogia
Paulo Freire. 3. Projeto Político-Pedagógico. I. RITA
DE CASSIA CAVALCANTI PORTO. II. Título.

UFPB/BC


DAÍZE FRANCIELE NUNES DA SILVA

**INDÍCIOS DA PEDAGOGIA PAULO FREIRE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES (AS): ANÁLISE DA FORMAÇÃO A PARTIR DOS
DOCUMENTOS OFICIAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

Aprovada em: 20 / 07 / 2018.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto (PPGE/PPGDH/UFPB)
Orientadora

Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva (PPGDH/UFPB)
Examinador externo

Profa. Dra. Adelaide Alves Dias (PPGE/PPGDH/UFPB)
Examinadora interna

*À minha amiga, confidente e mãe,
Josilene Nunes de Araújo Silva, por todo
seu cuidado, amor, incentivo e confiança.
Ao meu pai Severino Luiz da Silva, por
todo seu amor e carinho.
Ao meu padrinho Marccone Rufino (In
memoriam) por me incentivar desde
criança a dar um passo de cada vez até
alcançar meus objetivos.
À minha orientadora, professora doutora
Rita de Cassia Cavalcanti Porto; sem sua
paciência, incentivo e cuidado este
trabalho não seria possível. Dedico!*

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, pois, sem o seu querer eu não existiria e sem sua força suprema eu não teria chegado até aqui, sempre nos momentos de aflição foi a Ele que recorri em minhas orações para superar as adversidades que surgiram nesta caminhada e consegui forças para seguir em frente

À minha mãe que sempre me apoiou e incentivou a não desistir dos meus sonhos, que sempre negou que eu estava em casa (mesmo estando) para que eu pudesse ficar sossegada estudando.

Agradeço ao meu pai por ter compreendido, mesmo que à força, todos os momentos em que precisei ficar isolada com meus livros para dar conta das leituras e dos estudos.

Aos meus irmãos por existirem, em especial, Diego do qual me esforço para ser além de uma irmã mais velha, aquela que o incentiva e aconselha a ser um estudante e pessoa melhor.

Ao meu noivo Dante Bernardo, pela presença constante ao meu lado, sou grata a todo seu apoio, incentivo, cuidado e compreensão nos momentos em que precisamos abdicar do lazer para focar nos estudos. Sou grata também à sua família, por me incentivar e acreditar no meu sonho, principalmente por todo apoio de Manu e Igor que foram além das caronas Caaporã-João Pessoa.

Às minhas sobrinhas, que mesmo sem ter um entendimento real, já sabem quando a tia/dinda precisa estudar e não pode brincar.

Às minhas amigas, Jéssica, Anny, Naya e Beth, por ao concluirmos juntas a graduação me incentivarem a dar continuidade na pós-graduação.

À Sara e Débora, por terem me acolhido em seu lar desde a graduação e neste momento estarem fazendo parte da realização deste sonho.

À Auristela Rodrigues, por ter compartilhado comigo não apenas as atividades das disciplinas obrigatórias, mas também, por ser companheira de almoço e lanche na universidade aproveitando para compartilhar as angústias da vida acadêmica.

À minha orientadora, professora doutora Rita de Cassia Cavalcanti Porto, por ser antes de tudo humana, e, sobretudo, ser esta mulher incrível, de coração enorme, dona de uma força e sensibilidade tão rara hoje em dia, agradeço por acreditar em mim e em meu trabalho, por me orientar de forma profícua, ética e rigorosa, mas, sobretudo, com amorosidade. Serei eternamente grata!

À banca avaliadora como um todo, pelas contribuições ao trabalho e seriedade.

Aos colegas do GEPPF, que desde a fundação do grupo se mostram sempre solícitos a ouvir, aconselhar e incentivar a todos do grupo, todos estarão guardados em meu coração, foram de fundamental importância para minha construção enquanto estudante e pessoa.

A todos (as) professores (as) do Centro de Educação da UFPB com quem tive a oportunidade de estudar durante meu percurso formativo.

À professora Alásia, por ter me acolhido durante o Estágio Docência e ter confiado em mim para compartilhar de suas aulas.

À Universidade Federal da Paraíba, pelo acolhimento e pela oportunidade de realização do curso de Mestrado.

À coordenação e todos (as) funcionários (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação desta Universidade.

À CAPES, por proporcionar as condições e apoios necessários para minha capacitação acadêmica e profissional.

A todos os colegas da turma 36, que tive a oportunidade de conhecer e partilhar dos momentos de aprendizagem durante as aulas e cafezinhos nos intervalos.

Aos amigos do grupo de pesquisa em políticas educacionais: Alexandre, Natália, Leidyjane, Carlene, Wellington e Larissa, pelos momentos de risadas e de conhecimentos compartilhados mesmo que distantes fisicamente.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação e por acreditarem no meu sonho e me incentivarem nesta construção política e acadêmica que me propus a seguir.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPB - PPGE/UFPB e ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF). O estudo tem como objetivo identificar a presença/ausência de categorias da pedagogia Paulo Freire nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores nos Cursos de Licenciatura e nas Diretrizes que orientam os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mais especificamente, objetivamos verificar se nos documentos oficiais utilizados como referências para a construção do projeto pedagógico do curso de Pedagogia há indícios da Pedagogia Paulo Freire; descrever como as categorias teóricas da Pedagogia freireana aparecem nos documentos de formação de professores e analisar se há contribuição da Pedagogia Paulo Freire na construção do PPC do curso de Pedagogia do *campus* I. A abordagem metodológica é qualitativa e as fontes de pesquisa são de natureza documental (CHIZZOTTI, 2013). O tratamento e análise de dados foi a Análise de Conteúdo, por meio da análise temática (BARDIN, 2011). A perspectiva teórica que orientou a pesquisa é a Teoria Crítica fundamentada em Freire (1996, 1979, 1991, 1996, 2001, 2009), Apple (2002) e Giroux (1986), que nos orientaram a compreender as políticas educacionais por meio de reflexão crítica da realidade e possibilidades de transformação. Para Formação de Professores nos fundamentamos nos trabalhos dos autores Brzezinski (2011), Dourado (2001, 2011), Freitas (2002, 2014), que compreendem a política de formação de professores na perspectiva de princípios orientadores da formação inicial e continuada nos projetos político-pedagógicos. O resultado da pesquisa nos apontou que há indícios das categorias freireanas como formação inicial, formação continuada, formação permanente, unidade teoria-prática, práxis, diálogo e interdisciplinaridade nos documentos que orientam a política de formação de professores e na construção dos PPCs de pedagogia da UFPB; no entanto, essas categorias não aparecem, enquanto radicalidade da Pedagogia Paulo Freire. Será objeto de estudo para estudos posteriores.

Palavras-chave: Políticas de Formação de Professores. Pedagogia Paulo Freire. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

This research is linked to the Education Policy Research Line of the Postgraduate Program of the Education Center of the UFPB - PPGE / UFPB and to the Group of Studies and Research of Pedagogy Paulo Freire (GEPPF). The study aims to identify the presence / absence of categories of pedagogy Paulo Freire in the National Curriculum Guidelines for the training of teachers in the Licenciatura Courses and the Guidelines that guide the Pedagogical Projects of the Courses (PPCs) of Degree in the Federal University of Paraíba (UFPB). More specifically, we aim to verify if in the official documents used as references for the construction of the pedagogical project of the Pedagogy course there are indications of the Paulo Freire Pedagogy; to describe how the theoretical categories of Freirean Pedagogy appear in the teacher training documents and to analyze if there is contribution of the Paulo Freire Pedagogy in the construction of the PPC of the course of Pedagogy of the campus I. The methodological approach is qualitative and the sources of research are documentary in nature (CHIZZOTTI, 2013). The analysis and analysis of data was the Content Analysis, through the thematic analysis (BARDIN, 2011). The theoretical perspective that guided the research is the Critical Theory based on Freire (1996, 1979, 1991, 1996, 2001, 2009), Apple (2002) and Giroux (1986) that guided us to understand educational policies through critical reflection of reality and possibilities for transformation. For teacher training, we are based on the works of the authors Brzezinski (2011), Dourado (2001, 2011), Freitas (2002, 2014), who understand the teacher education policy from the perspective of guiding principles of initial formation and continued in pedagogical political projects. The results of the research showed us that there are indications of the Freirean categories such as initial formation, continuous formation, permanent formation, unit theory-practice, praxis and dialogue (interdisciplinarity) in the documents that guide the policy of teacher training and in the construction of pedagogical PPCs of the UFPB, however these categories do not appear, as a radical Paulo Freire pedagogy. This will be object of study for later studies.

Keywords: Teacher Training Policies. Pedagogy Paulo Freire. Political Pedagogical Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos oficiais: formação de professores	30
Quadro 2 - Documentos CONSEPE: Resoluções para elaboração dos PPCs dos cursos de graduação UFPB <i>Campus I</i>	32
Quadro 3 - Estrutura curricular dos PPCs dos cursos de pedagogia da UFPB <i>Campus I</i>	37
Quadro 4 - Categoria formação permanente nas Resoluções CNE/CP e CONSEPE/UFPB.....	64
Quadro 5 - Categoria unidade teoria/prática nas Resoluções CNE/CP e CONSEPE/UFPB.....	67
Quadro 6 - Categoria práxis nas Resoluções CNE/CP e CONSEPE/UFPB.....	70
Quadro 7 - Categoria diálogo nas Resoluções CNE/CP e CONSEPE/UFPB	74
Quadro 8 - Categoria interdisciplinaridade nas Resoluções CNE/CP e CONSEPE/UFPB	77
Quadro 9 - Inferência e decodificação das categorias freireanas	84

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de conteúdo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AT	Análise temática
BCN	Base Comum Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DHP	Departamento de Habilitações Pedagógicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEPAD	Fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPPF	Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação

Básica

PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PI	Paradigma Indiciário
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGDH	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RELEJA	Rede de Letramento de Jovens e Adultos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema de Avaliação da Educação Superior
SP	São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO: O CAMINHAR, A VIVÊNCIA, A FORMAÇÃO	13
1 PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA, O MÉTODO, A TÉCNICA E FASES DE ANÁLISE	23
1.1 A pesquisa	23
1.2 O campo, os documentos e a técnica da pesquisa	27
1.3 A análise de conteúdo (AC) enquanto ferramenta de análise.....	34
1.3.1 O campo de pesquisa	37
2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	41
2.1 As políticas de formação de professores (as): tensões, avanços e desafios	43
2.2 A formação de professores (as) e a construção dos projetos político-pedagógicos.....	49
3 PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS).....	52
3.1 A formação de professores (as) na perspectiva freireana	52
3.2 Indícios da Pedagogia Paulo Freire nos documentos de formação de professores (as) a partir da década de 1990	60
3.3 Inferência das categorias freireanas na política de formação de professores (as)	81
CONSIDERAÇÕES	89
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	100

APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO: O CAMINHAR, A VIVÊNCIA, A FORMAÇÃO

A referida pesquisa de mestrado aqui apresentada está vinculada à linha de pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), a qual busca compreender como a Pedagogia Paulo Freire se apresenta nas políticas de formação de professores (as) a partir dos documentos oficiais que orientam esta formação nos cursos de licenciatura.

Envolvidas dialeticamente com o tema proposto nesta pesquisa e com a realidade vivenciada em nossa formação, enquanto educadoras populares, encontramos-nos e nos colocamos como tal, por desenvolver nossas pesquisas e produções enraizadas teórica e metodologicamente na Pedagogia Paulo Freire¹, “nascido em Recife, nordeste do Brasil em 1921, é reconhecido internacionalmente como um dos maiores educadores do século XX, por ser autor de uma pedagogia a favor da libertação dos oprimidos” (SAUL, 2016, p. 11). Suas produções contribuíram e contribuem com a formação do indivíduo, com a conscientização, reflexão e transformação do ser e da sociedade.

Por ter convivido com as camadas populares, desde a década de 1950, na cidade de Recife,² Paulo Freire retirou a base para criar o seu método de alfabetização. O autor deixou por onde passou estudiosos que acreditaram e acreditam na sua concepção de educação popular, educação emancipadora, transformadora e sobretudo libertadora.

Nas últimas décadas esses estudiosos vêm se multiplicando e instituindo grupos de estudos e pesquisas pelas Universidades no Brasil³. Estes grupos defendem a educação popular como prática educacional e como teoria pedagógica.

¹ Educador, filósofo pernambucano, brasileiro, reconhecido mundialmente pela Pedagogia libertadora que contribuiu e contribui para a educação desde os anos 1950. Foi preso e exilado na ditadura civil e militar brasileira (1964-1985). Foi anistiado em 1980, porém só foi reconhecido e declarado patrono da educação brasileira no governo Dilma Vana Rousseff (2010-2016), em 13 de abril de 2012, através da Lei nº 12.612. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei.

² Já em 1963 Paulo Freire vivenciou sua primeira experiência com o método de alfabetização de adultos, onde alfabetizou cerca de 300 pessoas em 40 horas na cidade de Angicos, localizada no Rio Grande do Norte.

³ Cátedra Paulo Freire PUC/SP; Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB); Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas (UFPE); Instituto Paulo Freire (SP); Rede Freireana de Pesquisadores, mais de 20 grupos espalhados no Brasil, dividindo-se por região e estados.

No entanto, não há como explicitar a caminhada acadêmica e formativa sem antes transgredir e mencionar a experiência vivida por esta pesquisadora, durante um período de quatro anos numa turma de jovens e adultos no Programa Brasil Alfabetizado (PBA)⁴. Este programa foi criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Nessa ocasião, o Ministério da Educação (MEC) lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) onde promove uma profunda reorientação de suas políticas com o intuito de superar a visão fragmentada da educação, buscando sistematizar e articular os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação (SAVIANI, 2009).

Em 2006 o Governo reafirmava o seu compromisso de garantir o direito à educação para os milhões de brasileiros que não tiveram oportunidade de completar seus estudos; nesse momento foram criadas as políticas de inclusão e diversidade voltadas para os grupos sociais historicamente excluídos, como os jovens, adultos e idosos não alfabetizados ou com baixa escolaridade⁵.

Nesse momento de reorganização da política da educação, a alfabetização e a inclusão passaram a fazer parte dos eixos que visavam somar com a qualidade da Educação Básica e Implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Expansão da Educação Profissional e Tecnológica e Reforma da Educação Superior (BRASIL, 2011).

Aqui na Paraíba, o PBA expandiu e criou uma rede de letramentos para atuar nas diversas cidades onde o índice de alfabetização de jovens, adultos e idosos fosse considerado elevado, assim surgindo a Rede de Letramento de Jovens e Adultos da Paraíba (RELEJA).

Para atuar como professor(a), numa turma do PBA, era fundamental compreender a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas como parte integrante da política pública da Educação de Jovens e Adultos (EJA), garantindo a articulação com os sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino, assim como

⁴ O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) recolocou a alfabetização de jovens e adultos como prioridade na agenda educacional do país, em 2003, no contexto do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), pelo Decreto nº 6.093, de 24/04/2007.

⁵ Pessoas afrodescendentes, quilombolas, populações do campo, povos indígenas, população privada de liberdade, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, mulheres e pessoas com deficiência e outras formas de garantir os direitos humanos previstos na Constituição de 1988.

o diálogo entre as instituições, pois, o objetivo do PBA era inserir os educandos nas turmas de EJA para dar continuidade aos estudos posteriores.

A seleção dos professores para atuar nessas turmas de jovens e adultos ficava sob a responsabilidade dos coordenadores do RELEJA em João Pessoa, que na época era coordenado por Maria Salete Van der Poel e Cornelis Joannes Van der Poel⁶. Essa formação era compreendida e desenvolvida em um processo contínuo⁷.

Durante as formações, os coordenadores nos apresentaram a pedagogia freireana, pois, enquanto educadores populares que participaram das Campanhas de Educação Popular (CEPLAR) na Paraíba tinham como referencial as obras de Paulo Freire, fazendo compreender que todas as ações de formação dos agentes envolvidos na educação de jovens e adultos são ações que articulam o fazer ao pensar; trata-se de uma prática na qual quem ensina está sistematicamente aprendendo, não só com seus alunos, mas com teorias já desenvolvidas na área (FREIRE, 1996). Dessa forma fui aprendendo a fazer leitura e releitura da realidade.

Compreendi com Freire (1996) que a formação é sempre um processo contínuo, pois se traduz em um fazer que requer uma constante avaliação, análise e reflexão no que diz respeito à prática pedagógica. Desta forma era esse o perfil que se esperava dos professores do RELEJA. Espera-se que as experiências, práticas pedagógicas e culturais vivenciadas pelos alfabetizadores fossem incorporadas como elementos de reflexão sobre a ação desenvolvida, possibilitando adequá-la às necessidades e expectativas dos alfabetizandos (BRASIL, 2011).

No decorrer da formação foi apresentada a forma metodológica como os professores deveriam trabalhar com seus educandos. Compreendendo que o

⁶ Professores, aposentados da UFPB, respectivamente, dos Departamentos de Fundamentação de Educação e de Ciências Sociais. Autores dos livros “Prática alfabetizadora de jovens e adultos” (Grafset, 1993), “Letramento de pessoas jovens e adultas na perspectiva sócio histórica” (União, 1977) e “Rede municipal de ensino em construção”, além de inúmeros artigos em revistas. Salete, natural de Campina Grande, é formada em Pedagogia, mestra em Educação de Adultos (UFPB) e autora do livro “Alfabetização de Adultos. Sistema Paulo Freire. Estudo de caso num Presídio” (Vozes, 1981). Cornelis, natural da Holanda, brasileiro e nordestino por adoção, formado em Teologia, Filosofia, pós-graduado em Pedagogia (Paris) e Sociologia do Desenvolvimento (Louvaina) e mestre em Sociologia (UFPE). Desde os anos 60, atuavam junto a movimentos sociais populares, notadamente, na educação de jovens e adultos, com trabalhadores rurais, presidiários, domésticas, meninos de rua, em suma, os excluídos da vida socioeconômica.

⁷ Inicialmente os alfabetizadores do PBA participavam de uma formação inicial, em período de um mês, antecedendo o início das turmas de alfabetização, e permaneciam em processos de formação continuada, encontros mensais para que fosse possível compartilhar as experiências vivenciadas em salas de aula.

processo de alfabetização era dialógico⁸ e tinha que incorporar diferentes elementos, era necessário pensar uma metodologia que transcendesse a perspectiva puramente técnica de aquisição da escrita, possibilitando aos jovens, adultos e idosos aprendizagens significativas; compreendendo a escrita como patrimônio sociocultural e o processo de alfabetização em estreita relação com a vida dos sujeitos (BRASIL, 2011, p. 9), era necessário estabelecer um diálogo que para Freire (1991) é condição imprescindível para uma educação problematizadora e verdadeiramente libertadora. Freire prioriza

[...] “a relação dialógica” no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, a valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão de mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores. [...] O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando (FREIRE, 1991, p. 82-83).

Durante aquela experiência, vários foram os desafios para atuar com uma turma de jovens, adultos e idosos. Alguns deles abandonaram a escola para realizar trabalho na zona rural⁹, outros nunca tinham sequer frequentado uma sala de aula. Foi sentindo a necessidade de buscar uma formação que teórica e metodologicamente possibilitasse uma compreensão ainda mais aprofundada do universo da EJA, bem como na busca de ampliar os conhecimentos e dar continuidade à formação inicial proposta pelo Programa de alfabetização, que optei pelo curso de licenciatura em Pedagogia na UFPB.

A formação enquanto pesquisadora foi se dando quando, no decorrer do curso de Pedagogia na Universidade, tive a oportunidade de cursar a disciplina “currículo e trabalho pedagógico”, ministrada pela professora Rita Porto, onde pude compreender a importância da pedagogia problematizadora e a formação inicial e continuada a qual era citada nas formações do RELEJA, formação esta que para Freire era defendida enquanto formação permanente de professores. Para o autor é

⁸ A dialogicidade proposta por Paulo Freire considera que educador e educando são mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem.

⁹ Na cidade era comum que homens e mulheres trabalhassem no plantio e corte da cana-de-açúcar, bem como nas casas de farinha (engenhos) ou até mesmo nas plantações de lavouras. As mulheres ainda migravam para a capital (João Pessoa) para trabalhar de domésticas.

na formação permanente que o (a) professor (a) reflete criticamente sobre sua prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Seguimos reforçando nossa formação enquanto pesquisadoras com a participação no Grupo de Estudos da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF), grupo coordenado pela Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto que tinha a participação de graduandos(as) em Pedagogia, professores da rede municipal de ensino de João Pessoa, mestrandos e doutorandos da linha de Políticas Educacionais, mestrandos do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, bem como professores de outras universidades. O GEPPF também contribui com os estudos e pesquisas da Rede Freireana de Pesquisadores¹⁰ e desenvolve temas contemporâneos presentes em nossa sociedade, a formação de professores e a busca incessante por uma prática que tenha como pilar da prática pedagógica: o diálogo e a práxis (reflexão-crítica da prática).

Neste percurso foi surgindo o interesse em aprofundar ainda mais a compreensão sobre a formação de professores, agora não se limitando à formação de professores da EJA, mas sim à formação de professores para a educação básica.

A partir da nossa participação no Programa de Apoio às Licenciaturas PROLICEN (2013)¹¹, no projeto intitulado “Desenhos Curriculares dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de pedagogia da UFPB: uma releitura freireana da formação do pedagogo”, no qual eu, autora desta dissertação, pude participar enquanto bolsista. O projeto foi coordenado pelas professoras Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto¹² e Ana Luísa Nogueira de Amorim¹³, as quais naquele momento de desenvolvimento da pesquisa integravam o quadro de professores no Departamento de Habilitação Pedagógica (DHP) do Centro de Educação (CE) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

¹⁰ A Rede Freireana de Professores é composta por professores de quatorze universidades e é coordenada pela professora doutora Ana Maria Saul (PUC/SP), desenvolve estudos e pesquisa sobre a contribuição de Paulo Freire nos sistemas de ensino.

¹¹ Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN), criado em 1994, é um programa acadêmico coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFPB - PRG/UFPB que tem como objetivo estimular o desenvolvimento de ações visando à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, contribuindo com a formação dos alunos da instituição e com a formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado da Paraíba.

¹² Atualmente é professora nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) e no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH/UFPB) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF).

¹³ Atualmente é vice-coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (GRUPEC), e coordenadora do Curso de Pedagogia - Modalidade a Distância.

No referido projeto objetivávamos investigar como se dava a formação do (a) pedagogo (a) nos cursos de pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) *Campus I*. Se havia a presença/ausência de categorias freireanas nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de cada curso; Qual o tipo de educador o curso estava formando, se futuros profissionais voltados apenas para a prática engessada na qual apenas o professor depositava o conhecimento sobre seus alunos, ou um profissional que se preocupasse em refletir sobre sua prática pedagógica? Fizemos ainda um levantamento das referências bibliográficas dos PPPs de cada curso para identificar se os três cursos referenciavam a legislação nacional e/ou alguma citação ou referência das obras de Paulo Freire.

Naquele momento selecionamos e analisamos os PPPs dos três cursos de pedagogia do Centro de Educação (CE), foram eles: a) o curso de Licenciatura em Pedagogia, área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial¹⁴, b) curso de Pedagogia, Licenciatura, com área de aprofundamento em Educação do Campo¹⁵, e c) o curso de Pedagogia, na modalidade Licenciatura a Distância¹⁶.

Sentimos a necessidade de ampliar as nossas pesquisas, pois, no momento de conclusão do projeto foi possível identificar a presença de algumas das categorias freireanas: formação de professores, formação permanente, diálogo e práxis. Estas categorias estavam presentes tanto nos PPPs dos cursos de Pedagogia, como nos documentos oficiais que orientaram a formação do (a) professor (as).

Em 2014 participamos, enquanto bolsista, de um novo projeto do PROLICEN sob o título “Pedagogia Paulo Freire: diálogos, temas geradores e formação de professores (as)”; com ele objetivávamos dar continuidade à pesquisa de 2013, mas, buscando um sentido mais praxiológico, consonante ao pensamento freireano.

O princípio da dialogicidade foi o que fundamentou o desenvolvimento das ações nessa proposta. Para Freire (1996, p. 96), “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há a verdadeira educação”. A dialogicidade tem importância fundamental

¹⁴ Regulamentado pela Resolução CONSEPE/UFPB nº 64/2006.

¹⁵ Regulamentado pela Resolução CONSEPE/UFPB nº 47/2009, revogada pela Resolução CONSEPE/UFPB nº 69/2010.

¹⁶ Regulamentado pela Resolução CONSEPE/UFPB nº 24/2007.

para a construção do conhecimento e a socialização de saberes, propiciando trocas de conhecimentos bem como provocando reflexões.

Foi assim que o projeto de 2014 se diferenciou do anterior, por se comprometer com a formação dos profissionais da educação baseada na teoria freireana e nas teorias contemporâneas de currículo intencionando provocar nos participantes, na maioria professores atuantes na rede municipal de ensino e/ou estudantes do curso de pedagogia, a reflexão crítica de sua própria prática.

Nesse projeto notamos que durante os discursos dos professores na participação nos ciclos de diálogo emanavam as categorias freireanas as quais estávamos estudando, surgindo também vários temas geradores¹⁷. Esses temas surgiram em consonância com a realidade em que estávamos inseridos, sendo elencados possíveis temas geradores que têm emergido no contexto atual da sociedade e que vêm impactando no cotidiano da escola, desse modo, sendo indispensável o diálogo com educadores/as (PORTO; AMORIM, 2014).

Em 2015, ainda como bolsista, participamos do projeto “Pedagogia Paulo Freire no contexto da Educação Básica e do Ensino Superior: diálogos, formação permanente e pedagogia libertadora”, o qual objetivou ampliar os diálogos acerca da Pedagogia Paulo Freire nos cursos de formação de professores (as), evidenciando a amplitude do pensamento do educador que popularmente é lembrado pelo “método” de alfabetização de adultos construído durante a década de 1960 juntamente com outros intelectuais e estudantes veiculados à corrente ideológica libertadora.

Essa participação fez com que compreendêssemos que a pedagogia freireana não se limita apenas à Educação de Jovens e Adultos. Pois, Paulo Freire contribuiu e contribui para a educação do ser humano rompendo todos os níveis e modalidades de ensino (PORTO; ANDRADE, 2016). Paulo Freire educa para vida, educa para pensar, educa para falar, educa para ouvir, educa para agir, educa para amar, educa para o respeito, educa para educar.

¹⁷ Paulo Freire e Direitos Humanos; Paulo Freire, Gênero e Sexualidade; Paulo Freire e Educação do Campo; Paulo Freire e as relações etnicorraciais: a implementação da Lei nº 11.645/08; Paulo Freire e os adolescentes em conflito com a lei; Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos: entre avanços e desafios; Paulo Freire e a Pedagogia cultural: de olhos e ouvidos abertos para a mídia; Paulo Freire e as pessoas com deficiência: o que temos e o que almejamos.

A nossa participação, no decorrer destes projetos e das leituras realizadas durante as tardes¹⁸ de estudos no GEPPF, reforçava a necessidade de aprofundar os estudos e as pesquisas acerca da formação de professores e da Pedagogia Paulo Freire, pois, a partir das leituras dos documentos oficiais que orientam a formação de professores e das obras de Freire, vimos que a formação precisa do diálogo problematizador, bem como exige uma práxis crítico-transformadora (ação-reflexão-ação). Nessa perspectiva, sentíamos a necessidade de compreender que tipo de formação era proposta pelos documentos oficiais, o que se apresentava nos documentos institucionais e quais os referenciais utilizados para dialogar com os documentos normativos para a formação de professores.

Com a participação do GEPPF na Rede Freireana de Pesquisadores - que desenvolve pesquisa sobre a contribuição de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos, Currículo e Gestão Democrática e formação de professores (as) (2013), tivemos a experiência de analisar, juntamente com os participantes do grupo, as teses e dissertações¹⁹ que apresentassem maior contribuição de Paulo Freire na formação de professores.

Nessa perspectiva, a metodologia da pesquisa procurou analisar a produção completa à luz dos estudos das obras de Freire, destacando as categorias que mais tratassem de formação de professores/as, seja ela inicial, continuada ou permanente. Assim, as análises procuraram refletir criticamente cada categoria a partir do movimento da práxis (ação-reflexão-ação). O resultado apontou a presença significativa de Freire, na perspectiva da reinvenção da formação permanente.

Quanto à formação de educadores nas análises realizadas pelo GEPPF, concluímos que os estudos demonstraram a possibilidade de que os educadores que participaram de formações alicerçadas na pedagogia de Freire, construíssem novos conhecimentos e uma efetiva disposição para assumir práticas referenciadas pelo conceito de formação permanente.

Foi assim que fomos tecendo nosso objeto de estudo sobre **A Contribuição da Pedagogia Paulo Freire na Política de Formação de Professores (as)**. Essas

¹⁸ O GEPPF se reunia nas tardes das quartas-feiras do ambiente 3 dos professores no Centro de Educação da UFPB para dialogar sobre as obras de Paulo Freire, bem como socializar textos, legislações de formação de professores e eventos relacionados às nossas temáticas de estudos.

¹⁹ Foi durante o desenvolvimento da 2ª edição da pesquisa: "Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção" (2013-2015), que o GEPPF ficou encarregado de analisar teses e dissertações que apresentassem maior contribuição de Paulo Freire aos educadores (as). As teses e dissertações foram selecionadas do Banco de teses da CAPES pela Rede Freireana de Pesquisadores.

experiências, ao tempo em que justificam nossas escolhas teórico-metodológicas, também trouxeram em seu bojo a seguinte proposição: **há indícios da Pedagogia Paulo Freire nas políticas de formação de professores (as)?**

No intuito de responder a esta pergunta, traçamos como objetivo geral da pesquisa: compreender como a Pedagogia Paulo Freire se apresenta nos documentos que orientam a formação de professores (as) nos cursos de licenciatura. Como objetivos específicos: a) identificar nas diretrizes curriculares nacionais se há presença de categorias teóricas da Pedagogia Paulo Freire; b) descrever como essas categorias freireanas aparecem nos documentos que orientam a formação de professores; c) analisar os indícios das categorias freireanas nos documentos da UFPB que orientam os PPCs dos cursos de licenciatura

A partir dos nossos objetivos, justificamos a escolha metodológica da pesquisa que consiste de uma abordagem qualitativa, fundamentada em Bardin (2011). Para a autora, a análise qualitativa [...] “é a presença ou ausência de uma característica de conteúdo num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração” (BARDIN, 2011, p. 27). Nessa direção, realizamos o levantamento bibliográfico das obras de Freire (1987, 1991, 1996, 2001), selecionamos os documentos de formação de professores, sistematizamos os documentos nacionais e institucionais e para tratamento dos dados fizemos uso da análise documental.

Este estudo está organizado em três capítulos, além da introdução na qual apresentamos nosso percurso enquanto pesquisadoras, trouxemos uma reflexão crítica sobre nossa formação a partir da participação nos projetos do GEPPF, no mestrado em educação que nos orientou a problematizar o objeto da pesquisa e definir os objetivos.

No primeiro capítulo traçamos o caminho metodológico, onde apresentamos a proposta da nossa pesquisa, detalhamos como construímos o *corpus* documental, justificando a escolha dos documentos nacionais e institucionais e explicitamos a técnica que iremos utilizar para realizar a coleta e análise dos dados.

No segundo capítulo discutimos a política de formação de professores (as) no Brasil tomando como referência os documentos nacionais sobre formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas e as diretrizes específicas para os cursos de pedagogia.

No terceiro e último capítulo, analisamos a formação do (a) professor (a) na perspectiva da pedagogia crítico-transformadora de Paulo Freire, evidenciando os

indícios das categorias freireanas presentes nos documentos que orientam a formação de professores a partir dos temas selecionados e inferência destacada.

Nas considerações, ressaltamos a importância da Pedagogia Paulo Freire na formação, destacando os indícios das categorias freireanas nos documentos nacionais e institucionais da formação de professores na UFPB e tecemos críticas sobre a ausência da radicalidade, na prática, do pensamento de Freire.

1 PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA, O MÉTODO, A TÉCNICA E FASES DE ANÁLISE

O percurso metodológico que apresentamos neste capítulo trata da tipologia da pesquisa, da definição da abordagem, dos critérios de escolha das fontes documentais, da delimitação do método e da técnica e as fases utilizadas para a coleta, análise e tratamento dos dados.

O processo de produção do conhecimento científico em ciências sociais e humanas baseia-se no uso de diferentes métodos para o levantamento de evidências empíricas necessitando de estratégias de investigação e de análise na busca de explicar os fenômenos sociais a serem pesquisados. Baseando-nos na concepção de Chizzotti (2013), este processo designado de pesquisa pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análise e síntese para se descobrir as forças da vida possibilitando construir todas as dimensões a vida.

1.1 A pesquisa

As experiências vivenciadas no GEPPF, as leituras e reflexões construídas no decorrer do processo formativo contribuíram para a ampliação dos nossos conhecimentos acerca da pedagogia freireana, pois, enquanto estudante/pesquisadora e profissionais em formação pudemos compreender a complexidade da formação permanente para Freire, formação que vai além de uma formação teorizada, e que consiste na compreensão de uma formação humana que possibilite fundir a unidade teoria-prática objetivando a compreensão de uma formação humana.

Compreendendo que formação de professores é uma questão de âmbito mundial e que não se restringe apenas às concepções teóricas e práticas, mas sim, estão orientadas por concepção de projeto de formação respaldada por documentos legais (leis, decretos, pareceres, resoluções), trazemos aqui o levantamento de alguns documentos que foram escolhidos para integrar o *corpus* documental desta pesquisa com o intuito de destacar as categorias freireanas: **formação inicial, formação continuada, formação permanente unidade teoria-prática, práxis, diálogo e interdisciplinaridade** e refletir criticamente sobre a presença/ausência das mesmas nos documentos a serem analisados.

Estas categorías não foram definidas aleatoriamente, são fruto das reflexões realizadas no grupo de pesquisa, através das leituras das obras de Paulo Freire, bem como da participação nas pesquisas da Rede Freireana de Pesquisadores que nos possibilitou ampliar nossa percepção quanto à contribuição da pedagogia freireana nas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nas diversas instituições brasileiras de ensino.

Essa afirmação fica clara quando trazemos uma pequena amostragem da pesquisa vinculada à Rede Freireana de Pesquisadores, que atendendo rigorosamente ao roteiro de análise, tínhamos que identificar, enquanto pesquisadoras, *eixos, objetivos, conceitos/categorias, referências freireanas e conclusões/recomendações* da pesquisa (PORTO; LIMA, 2016). A leitura e seleção dos 117 resumos que evidenciaram a formação de professores/educadores e Paulo Freire nas análises das dissertações e teses, pudemos identificar que apenas 8 das produções selecionadas trouxeram a formação permanente como categoria fundante na formação de professores/as; as demais trataram da formação de professores na perspectiva da formação continuada, capacitação ou treinamento.

De acordo com Porto e Lima (2016), a maioria das produções analisadas referenciou Paulo Freire, como epígrafe, como abertura dos capítulos, como citações e principalmente nas referências bibliográficas. Assim, compreendemos a importância do legado de Paulo Freire para a formação de professores/as, seja ela inicial, continuada ou permanente, haja vista que em uma das dissertações destacadas²⁰ pela pesquisa a autora analisou a formação permanente de professores fundada nos princípios freireanos “de que: a educação e a formação devem permitir uma leitura crítica do mundo; a educação não é meramente transmissão de conhecimento e sim produção; a educação é um ato de escuta e diálogo” (VIEIRA, 2008, p. 11).

Vale salientar que apesar de as demais produções apresentarem algumas categorias freireanas, os autores não exploraram suficientemente as categorias utilizadas, deixando algumas lacunas sobre a formação permanente a qual o autor Paulo Freire destaca nas suas obras.

²⁰ A dissertação de Sônia Regina Vieira, “Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência de Diadema-SP”, analisou a gestão freireana de 1989 a 1992.

Ressaltamos, ainda, que os autores criticaram, com base em Freire, os treinamentos, as reciclagens, as capacitações e outras formas de cursos aligeirados. Os (as) autores (as) recorreram a Freire, para fundamentar a necessidade de trazer a leitura crítica da realidade, o diálogo, a práxis educativa (ação-reflexão-ação), a unidade teoria-prática e a formação permanente para as unidades formadoras. Esse estudo nos levou a compreender que a formação de professores (as) precisa estar associada com uma política de formação e valorização de professores (as). (PORTO; LIMA, 2016).

Destacamos a relevância da nossa participação e envolvimento com a pesquisa desenvolvida pela Rede Freireana de Pesquisadores, desde o ano de 2011 até a atualidade, e o quanto acreditamos na proposta e necessidade de (re)formulação das políticas educacionais, em especial para aquelas de formação de professores/as, tendo como parâmetro fundamental o pensamento de Paulo Freire, associado ao seu legado e às possibilidades de reinvenção permanente de um projeto de transformação da realidade.

Essa análise das produções das dissertações e teses vinculada ao projeto²¹ da Rede Freireana de Pesquisadores nos possibilitou a leitura de documentos sobre a formação de professores e definir o percurso metodológico trilhado para a construção desta pesquisa.

Assim, situamos a abordagem metodológica, as fontes e os critérios que adotamos para a definição dos mesmos; por fim, mencionamos os procedimentos utilizados para a realização da coleta, tratamento e análise dos dados.

Como pesquisadoras não podemos reduzir nossa atividade de pesquisa a apenas invadir um contexto extraíndo dele dados sem apresentar um retorno, sem nos comprometermos com os resultados do nosso estudo. Todavia, é preciso considerar que os objetivos da pesquisa não vão oferecer modelos ideais a serem seguidos, mas apontar possibilidades, diversidades de caminhos a serem percorridos.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa se constitui como um momento de grande relevância para a discussão ou mesmo para a busca de soluções para problemas detectados na realidade. A pesquisa não se realiza de forma isolada da realidade, mas se constitui como parte da realidade, não é um

²¹ Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção (2013-2015).

trabalho vazio e produzido a partir de um olhar neutro e imparcial, mas uma atividade humana e social, um trabalho permeado pelos princípios que guiam o pesquisador concatenado com a reflexão crítica da realidade.

Nesse sentido, Chizzotti (2013) reconhece a pesquisa enquanto fruto de um esforço construído social e historicamente, pois parte de observações, reflexões, análises e sínteses que visam descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida para poder transformá-la e posteriormente construir novas dimensões da vida. A pesquisa científica se caracteriza a partir da teoria, do método e linguagem adequada, ela pressupõe teorias ou visões de mundo que em diferentes domínios do conhecimento moldam a atividade investigativa. Ainda assim, é necessário que o pesquisador tenha consciência que para pesquisar/investigar um determinado tema, tem que ter claro o problema proposto, bem como os procedimentos e técnicas que irá seguir para se buscar as respostas.

Afirmamos ainda que nosso objetivo em analisar os documentos em busca das categorias freireanas consiste em aprofundar estudos já iniciados na graduação, possibilitando novas descobertas. Para a realização deste aprofundamento temos que ter clareza nas concepções políticas e práticas que nos orientam quanto aos procedimentos, às técnicas e fases da pesquisa.

Cientes de que a pesquisa qualitativa não tem um padrão único, pois, a realidade que é pesquisada hoje é instável, variável e contraditória, os resultados obtidos pelo pesquisador serão contestados em estudos futuros, tudo vai depender das escolhas e do caminho trilhado, ou seja, para Chizzotti (2013, p. 26) este caminho determinará as estratégias, técnicas e métodos de alcançar a comprovação do que se pretende investigar estando acima de tudo em consonância com a concepção epistemológica que foi assumida.

Enquanto pesquisadora, entendemos que o processo de construção de uma pesquisa científica é marcado por uma tomada de posição político-epistemológica por parte de quem pesquisa, e por isso compreendemos que a nossa pesquisa está atrelada à concepção crítico-dialética dos documentos que orientam a formação de professores.

A epistemologia dialética, enquanto paradigma epistemológico, tem se revelado mais fecunda para dar conta da especificidade dos problemas políticos e pedagógicos, mostrando assim sua relevância atual para a pesquisa educacional.

Utilizamos a análise documental para realizar a coleta dos dados nos documentos selecionados e em seguida analisamos os dados a partir da Análise de Conteúdo (AC), pois, esta técnica nos possibilitou decifrar mensagens transcritas em documentos/textos.

Chizzotti (2013) define a análise de conteúdo como uma entre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto e que esta pode ser realizada a partir dos objetivos propostos na pesquisa, é um tipo de análise da comunicação que pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da quantificação das unidades do texto. Para Chizzotti (2013, p. 115),

A análise de conteúdo consolidou-se tendo como referências as técnicas sistemáticas de análise documentárias [...], portanto, para o autor um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos pelo leitor por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples que revelem as sutilezas contidas no texto, podendo estes fragmentos se apresentarem em forma de termos, palavras ou frases significativas de uma mensagem.

Assim, a análise de conteúdo vai nos ajudar a compreender, a partir da Análise Temática (AT) que, segundo Bardin (2011, p. 79), “consiste na contagem de um ou mais temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada”.

Desta forma, vimos a possibilidade de estabelecer uma relação entre a Análise Temática, a relação entre os documentos do *corpus* documental da pesquisa e a teoria que sustenta esta investigação, na intenção de utilizar a análise dos dados para responder à questão levantada inicialmente, reafirmando a presença de categorias freireanas nos documentos de formação de professores.

1.2 O campo, os documentos e a técnica da pesquisa

A partir dos objetivos específicos propostos na pesquisa que consistem em: a) identificar nas diretrizes curriculares nacionais se há presença de categorias teóricas da Pedagogia Paulo Freire; b) descrever como essas categorias freireanas aparecem nos documentos que orientam a formação de professores; c) analisar os indícios das categorias freireanas nos documentos da UFPB que orientam os PPCs dos cursos de licenciatura, estabelecendo alguns critérios para a seleção destes documentos: 1- documentos pós LDBEN de 1996; 2- decretos presidenciais; 3-

documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE); 4- documentos que orientam a formação de professores (as) e 5- documentos institucionais para a elaboração dos projetos político-pedagógicos.

Estes critérios foram estabelecidos para que assim houvesse uma maior organicidade do trabalho no momento da coleta dos dados. Chizzotti (2013) afirma que é necessário traçar um caminho metodológico para esclarecer o problema em estudo e que este caminho requer a definição de técnicas, estratégias e métodos que nos permitam reunir as informações necessárias.

As fontes da pesquisa são de natureza documental em que os documentos são considerados fontes primárias. Segundo Chizzotti (2013) um documento pode ser toda e qualquer informação visual que esteja transcrita em um suporte material (jornais e revistas); meios audiovisuais (filmes, televisão); material cartográfico (mapas e gráficos); publicações (livros, teses, monografias, publicações avulsas, pesquisas); documentos legais (leis, decretos, portarias) e institucionais.

Partindo da possibilidade de utilizarmos os mais variados tipos de fontes, e considerando o universo de documentos da Legislação Nacional que dizem respeito à formação de professores, bem como na instituição formadora - a Universidade -, decidimos pesquisar no *site* do Planalto, do Ministério de Educação (MEC), os documentos que tratavam sobre formação de professores, na aba do Conselho Nacional de Educação (CNE)²² pesquisamos e selecionamos os Pareceres e Resoluções referentes à formação de professores.

Definidos os critérios e as fontes de pesquisa para compor nosso quadro de documentos, elencamos aqueles que nos possibilitaram identificar as categorias: **formação inicial, formação continuada, formação permanente, unidade teoria-prática, práxis, diálogo e interdisciplinaridade.**

Na intenção de identificar as categorias freireanas nos documentos que orientam a formação de professores, recorreremos à análise de conteúdo (AC), uma vez que esta se constitui como uma importante e valiosa fonte de informação da qual extraímos informações para fundamentar nossa investigação.

Para esse feito buscamos embasamento teórico em Laurence Bardin (2011) e Antonio Chizzotti (2013), que definem a análise de conteúdo (AC) como uma técnica de análise da comunicação que tem como objetivo decompor as unidades léxicas ou

²² portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao

temáticas de um texto com as diferentes formas de interpretar o conteúdo do documento a ser analisado. Segundo Chizzotti (2013, p. 114), “a análise de conteúdo é uma entre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de se extrair os significados temáticos ou significantes lexicais”.

Através da análise de conteúdo é possível tratar documentos políticos extraíndo seus significados confrontados com a abordagem que definimos desenvolver nesta pesquisa. Mesmo que a AC, enquanto instrumento de pesquisa, possibilite-nos garantir a imparcialidade nos tratamentos dos dados extraídos dos textos e gere resultados quantificáveis, esta técnica se destacou por possibilitar ao pesquisador ir além, pois é possível fazer inferências sistemáticas e objetivas na mensagem que o texto quer nos passar. A inferência é uma das características da AC que permite ao pesquisador de abordagem qualitativa utilizá-la enquanto instrumento de análise dos dados. Segundo Bardin (2011),

Na primeira metade do século XX a discussão sobre a abordagem quantitativa *versus* abordagem qualitativa marcou uma volta-face na concepção da análise de conteúdo, o que marcava a especificidade deste tipo de análise era o rigor, e, portanto, a quantificação. Depois compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é a inferência (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem) quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos (BARDIN, 2011, p. 146).

A AC deixou de ser considerada uma técnica exclusivamente descritiva, foi através dos resultados das análises que se constatou que o seu objetivo principal consiste na inferência e que esta se realiza tendo por base indicadores de frequência, ou seja, toma-se consciência cada vez mais de que a partir dos resultados da análise podemos regressar às causas ou aos efeitos da comunicação (BARDIN, 2011).

Para chegarmos às fontes, aplicamos o critério de exaustividade (Análise de Conteúdo) para eleger os documentos que nos dessem um panorama geral e, ao mesmo tempo, mais detalhado da formação de professores. Segundo Bardin (2011), definido o *corpus* documental a ser submetido aos procedimentos analíticos, não podemos deixar de fora qualquer documento que não seja antes justificável a ação.

Sendo assim, elencamos, para submeter a análise de conteúdos, os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96,

reformulada pela Lei nº 13.478/2017²³, os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001, Parecer nº 3/2006 e nº 02/2015, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002, nº1/2006 e o Decreto nº 6.755/2009²⁴ que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, revogado pelo Decreto nº 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Quadro 1 – Documentos oficiais: formação de professores

Lei/Parecer/Decreto	Resolução	Caput
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Parecer CNE/CP nº 9/2001 revogado pelo Parecer CNE/CP nº 27/2001	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006	Resoluções CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Decreto CNE/CP nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, revogado pelo Decreto CNE/CP nº 8.752, de 9 de maio de 2016	-	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015	Resolução CNE/CP nº 2 de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Pesquisa da autora, 2018.

²³ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado.

²⁴ Embora o Decreto nº 6.755/ 2009 tenha sido revogado pelo Decreto nº 8.752/2016, foi ele que disciplinou a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, criou a CAPES da Educação Básica, além de estimular a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à formação docente (FEPAD), em regime de colaboração entre união, os estados, o distrito federal e os municípios. Foi a CAPES – Educação Básica responsável pelo fomento da formação de professores, via PARFOR, PIBID e cursos de formação inicial e continuada (aperfeiçoamento, graduação, especialização e mestrado).

No Quadro 1 trazemos uma listagem dos documentos do CNE que tratam da formação de professores e que foram submetidos à análise. Neste quadro constam os Pareceres, Resoluções, Decretos e *caput* de cada documento.

Para coleta dos dados da pesquisa, utilizamos documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação (CNE): a Resolução CNE/CP nº 01/2002²⁵ que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, a Resolução CNE/CP nº 01/2006²⁶ que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, bem como a Resolução CNE/CP nº 02/2015²⁷ que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Ainda assim, para composição do *corpus* documental institucional selecionamos no *site*²⁸ da UFPB no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). A primeira Resolução do CONSEPE que orientou a elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação da UFPB foi a Resolução nº 39/1999 que “aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação da UFPB”. Esta Resolução foi revogada pelas Resoluções nº 52/2003 e 34/2004 e atualmente é a Resolução CONSEPE/UFPB nº 7, de 29 de abril de 2010, que se encontra em vigor. Nesta Resolução é possível identificar a alteração de “projeto político-pedagógico (PPP)” para “projeto pedagógico dos cursos (PPC) de graduação” e insere a modalidade dos cursos à distância na licenciatura, bacharelado e/ou tecnológico.

Optamos por selecionar a UFPB por ser a instituição à qual nossa pesquisa está vinculada, por ter sido o berço de nossa formação enquanto pesquisadoras, bem como por compreender que a formação de professores se dá nos cursos superiores de licenciatura. No entanto, vale ressaltar que este estudo poderia se

²⁵ Esta Resolução, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 17 de janeiro de 2002, é fundamentada nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001 e tem o modelo nucleador de competências e habilidades. Embora tenha sido apresentado em audiência pública, o MEC desconsiderou a fala dos educadores e atendeu ao mercado de trabalho.

²⁶ Resolução CONSEPE/UFPB nº 1, de 15 de maio de 2006, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e amplamente debatida pelos educadores brasileiros.

²⁷ Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015. Homologada e publicada no DOU em 25 de junho de 2015.

²⁸ www.ufpb.br

adaptar a qualquer outra instituição pública, haja vista que os documentos nacionais constituem condição para a elaboração dos PPPs.

O Quadro 2 especifica os documentos institucionais da UFPB que utilizamos para fazer a coleta dos dados e análises do conteúdo presente em seus dispositivos.

Quadro 2 – Documentos CONSEPE: Resoluções para elaboração dos PPPs dos cursos de graduação UFPB, *Campus I*

Resolução	Caput
Resolução CONSEPE/UFPB nº 39/1999	Aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação da UFPB
Resolução CONSEPE/UFPB nº 64/2006	Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura do Centro de Educação, <i>Campus I</i> .
Resolução CONSEPE/UFPB nº 07/2010	Estabelece normas de elaboração e reformulação do Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação da UFPB, e revoga as Resoluções nº 52/2003 e 34/2004

Fonte: Pesquisa da autora, 2018.

Considerando que todos os cursos atendem à mesma Resolução do CONSEPE nº 07, de 29 de abril de 2010, que trata da elaboração e reformulação do projeto político-pedagógico dos cursos de graduação que alterou o artigo 6º da Resolução CONSEPE/UFPB nº 39/1999 que trata da composição curricular, dos conteúdos básicos e da carga horária de desenvolvimento de cada atividade integrante do projeto político-pedagógico dos cursos de graduação, resulta de conteúdos fixados conforme os seguintes blocos: “conteúdos básicos; conteúdos complementares que podem ser desmembrados em: a) conteúdos complementares obrigatórios; conteúdos complementares optativos; conteúdos complementares flexíveis” (UFPB, 1999, p. 3). Todavia, este artigo 6º foi modificado para ampliar a carga horária dos conteúdos curriculares, conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que ampliou de 200 para 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado.

Vale destacar que esses documentos foram amplamente discutidos pela Câmara do Conselho Pleno, que emitiu Pareceres para serem apresentados em audiências públicas em cada região brasileira e finalmente apreciado, votado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para que assim pudessem vigorar e orientar a formação dos profissionais da educação.

Considerando que a formação dos professores é orientada pelo Conselho Nacional de Educação e pelas Resoluções das instituições formadoras, caberá a cada curso de licenciatura construir os seus projetos político-pedagógicos

fundamentados na concepção de formação continuada e permanente. Nessa perspectiva pautamos nossos estudos na pedagogia freireana.

Para Freire, a formação de professores precisa ser um processo permanente e necessita de reflexão crítica da prática pedagógica, de modo que o discurso e a prática sejam únicos e por compreendermos que a formação permanente não pode ser confundida com a formação inicial ou continuada ou qualquer forma de treinamento descontextualizado.

A formação permanente na qual nos alicerçamos consiste na formação permanente proposta por Freire (1996), fundamenta-se na reflexão crítica sobre a prática que implica uma relação de unidade, de aproximação, de relação entre teoria e prática.

Por isso é 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 de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 18).

Assim, esta prática é fundada no diálogo e no trabalho coletivo com o objetivo de refletir criticamente sobre as ações do currículo e de uma construção de projeto político-pedagógico emancipatório.

Nesse sentido ressaltamos a importância de refletir como foram construídos os documentos apresentados nesta pesquisa, considerando as mobilizações dos próprios educadores que buscam e acreditam numa política de formação de professores que esteja associada e comprometida com uma práxis pedagógica contextualizada e emancipadora.

A nossa opção por usar as fontes documentais numa abordagem qualitativa está intimamente ligada à técnica de análise a qual acreditamos ser a que melhor responda aos propósitos do nosso estudo. De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental se constitui como uma importante e valiosa fonte de informação de onde se pode obter dados que poderão fundamentar a investigação do pesquisador. Tomando como alicerce e fundamentação teórica a pedagogia freireana, acreditamos que para produzir conhecimento acerca de um objeto

devemos exercitar a nossa curiosidade, a nossa capacidade de buscar respostas, de observar, separar, fazer aproximações, comparações, indagar, inquietar-nos (FREIRE, 2014). Assim, priorizamos a análise de conteúdo.

1.3 A análise de conteúdo (AC) enquanto ferramenta de análise

Do ponto de vista metodológico “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2011, p. 24). As diferentes fases de análise de conteúdo são: a) pré-análise, que consiste na escolha dos documentos a serem submetidos à análise; b) exploração do material, consiste em operação de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas; c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, consiste em transformar os dados brutos em unidades significativas (BARDIN, 2011, p. 132).

Para compor o *corpus* documental abaixo, submetemos todos os documentos que tratam da formação de professores às regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência. Essas regras foram necessárias para o desenvolvimento da nossa pesquisa uma vez que consistem na materialização da seleção dos documentos, bem como na amostragem necessária do material a ser analisado. Os documentos têm que apresentar semelhanças e por fim devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo que correspondam ao objetivo da análise (BRADIN, 2011), ou seja, os documentos devem ser extraídos de um mesmo órgão colegiado, pertencentes a um mesmo ministério e as informações extraídas devem responder aos objetivos apresentados na pesquisa.

Afirmamos desde o início desta pesquisa que há indícios da pedagogia freireana nos documentos que orientam a formação de professores. Essa afirmação se deu através da leitura flutuante na qual identificamos inicialmente uma das categorias já mencionadas, a práxis, que na concepção freireana consiste no exercício da ação-reflexão-ação; esta categoria na perspectiva freireana para a formação de professores busca conduzir os educadores e educadoras ao pensar certo e ao fazer certo, à reflexão crítica da prática, pois na medida em que sou capaz de refletir a minha prática de forma crítica já não possuo mais um saber ingênuo da

prática pela prática, mas sou capaz de orientar o meu fazer constituindo a práxis educativa que é ação-reflexão-ação, podendo assim transformar a realidade (FREIRE, 1996).

Esta categoria se apresenta no parágrafo único do artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 01/2002, que institui as diretrizes nacionais para a formação de professores ao abordar a maneira como a formação do profissional deverá ser apresentada no PPP do curso: “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002, p. 3).

Em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2002 trazemos os incisos da Resolução do CONSEPE/UFPB de nº 7/2010, que orienta a elaboração e reformulação dos PPCs, e traz de maneira mais abrangente as categorias que apresentamos desde o início da pesquisa. São elas: “formação inicial, formação continuada, formação permanente, unidade teoria-prática, práxis, diálogo e interdisciplinaridade”; estas categorias presentes nas obras de Paulo Freire foram identificadas tanto nos documentos do CNE quanto na Resolução do CONSEPE que orienta a elaboração e reformulação dos PPCs na UFPB.

Foi possível identificar categorias freireanas no artigo 4º da Resolução CONSEPE/UFPB nº 7/2010, que evidencia os elementos que devem nortear a elaboração do PPC:

I - **a autonomia e gestão democrática**, como parte essencial do ato pedagógico, devendo implicar no compromisso e participação de toda comunidade acadêmica; II - **a ética**, que deve nortear as ações desencadeadas pelos diversos participantes do processo educativo; III - **a criticidade**, que é condição imprescindível para o desencadeamento da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade da educação; IV - a criatividade, que deve ser uma constante num processo de mudança permanente; V - a interdisciplinaridade, que é um eixo norteador na redefinição da organização curricular; VI - o trabalho coletivo, entendido como uma nova organização do trabalho, deve facilitar a produção do conhecimento coletivo e de todas ações pedagógicas; VII - **a teoria-prática**, que implica em assumir uma postura, em relação à produção do conhecimento na organização curricular, perpassando todo o curso na formação profissional; VIII - a diversidade, que representa um princípio capaz de garantir as especificidades culturais, ideológicas, históricas e políticas; IX - a gestão democrática, que deve ser buscada como superação da prática autoritária, como forma de participação dos diversos segmentos nas decisões/ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas no Curso; X - a valorização profissional, que deve priorizar a **formação inicial e continuada**, condições de trabalho e remuneração; XI - a garantia do padrão de qualidade no conjunto das ações pedagógicas, que deve ser

buscada permanentemente para que se concretize a formação do cidadão consciente, participativo e transformador da sociedade (UFPB, 2010).

Destacamos que as políticas de formação de professores e os documentos que orientam a elaboração do PPC na UFPB, considerando sobretudo o perfil do profissional a ser formado, têm suas bases teóricas e epistemológicas fundadas na pedagogia freireana, pois, apresentam categorias como: autonomia, gestão democrática, ética, criticidade, teoria e prática, formação inicial, continuada e permanente. Estas categorias estão presentes em obras como: Pedagogia da Autonomia; Pedagogia do Oprimido; Educação na Cidade; Professora sim, tia não; Educação como prática da liberdade; Política e educação.

Desta forma esta pesquisa traz a política de formação de professores, desde os documentos oficiais, em que fazemos um recorte dessas políticas tomando como campo de investigação a Universidade Federal da Paraíba, *campus* / João Pessoa – PB, para que possamos identificar, destacar e analisar os indícios da Pedagogia Paulo Freire nos documentos que orientam os cursos de formação de professores.

No que se refere aos cursos de licenciatura, os seus PPCs foram aprovados com base nos princípios construídos no PROLICEN/UFPB, que tomou por base os princípios da Base Comum Nacional (BCN) da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). De acordo com Porto (2007, p. 6) o PROLICEN/UFPB foi criado em 1994 com o objetivo de incorporar as políticas de formação do educador existentes na UFPB e envolver estudantes bolsistas em projetos de licenciatura, contribuindo com a formação dos alunos da instituição e com a formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Estado da Paraíba. Estes princípios foram considerados nos processos de elaboração dos projetos dos cursos de licenciatura.

No caso específico do curso objeto de estudo - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, área de aprofundamento Educação de Adultos e Educação Especial, o processo de reformulação curricular já havia se iniciado desde a década de 1980 como uma experiência Piloto, orientada pelos princípios da ANFOPE, mas o seu PPP só foi efetivamente aprovado em 2006, pela Resolução CONSEPE/UFPB nº 64/2006, dez anos após a aprovação da LDB/1996 e no ano da aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O curso tem como objetivo a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Por entender ser relevante, a título de esclarecimento, compusemos o Quadro 3, no qual apresentamos a estrutura dos PPPs dos três cursos de Pedagogia do *Campus I* – UFPB/João Pessoa.

Quadro 3 – Estrutura curricular dos PPCs dos cursos de Pedagogia da UFPB *Campus I*

Curso	Resolução	Caput	Estrutura Curricular
Curso de Licenciatura em Pedagogia, área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.	Resolução CONSEPE/UFPB nº 64/2006	Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura do Centro de Educação, <i>Campus I</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos básicos; • Conteúdos complementares; • Conteúdos obrigatórios; • Área de aprofundamento; • Conteúdos complementares optativos; • Componentes complementares flexíveis.
Curso de Graduação em Pedagogia, Área de aprofundamento Educação do Campo.	Resolução CONSEPE/UFPB nº47/2009 revogada pela Resolução CONSEPE/UFPB nº 69/2010	Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura, com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, <i>Campus I</i> , desta Universidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos/Núcleos Básicos; • Aprofundamento; • Obrigatórios; • Optativos; • Estudos Integrados Flexíveis.
Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade Licenciatura a distância.	Resolução CONSEPE/UFPB nº 24/2007 revogada pela Resolução CONSEPE/UFPB nº 12/2013		<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo dos Fundamentos da Educação; • Núcleo dos Fundamentos da Educação Infantil; • Núcleo das Ciências Básicas e Metodologias da Educação Infantil; • Núcleo da Dinâmica do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.

Fonte: Pesquisa da autora, 2017.

1.3.1 O campo de pesquisa

Neste item, tratamos de caracterizar o campo de pesquisa, a saber, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), além de explicitar os critérios para a escolha do curso de Pedagogia – objeto desta pesquisa.

A Universidade Federal da Paraíba, anteriormente Universidade da Paraíba, é uma Instituição autárquica de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Ministério da Educação, com estrutura *multicampi* e atuação nas cidades de João Pessoa, Areia, Rio Tinto, Mamanguape e Bananeiras.

A UFPB²⁹ tem sua origem com a criação, em 1934, da primeira escola de nível superior, a Escola de Agronomia do Nordeste, na cidade de Areia, exatamente quando as tendências profissionais da comunidade ainda são fortemente acentuadas para Medicina, Advocacia ou Sacerdócio, carreiras já tradicionais entre famílias da classe dominante rural e, àquela altura, das aspirações dos setores de classe média da população.

No início de 2002, a UFPB passou pelo desmembramento de quatro, dos seus sete *campi*. A Lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002, criou, por desmembramento da UFPB, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com sede em Campina Grande. A partir de então, a UFPB³⁰ ficou composta legalmente pelos *campi* de João Pessoa (capital), Areia e Bananeiras, passando os demais *campi* (Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa) a serem incorporados pela UFCG.

Dentro do Plano de Expansão das instituições públicas de ensino superior, denominado Expansão com Interiorização, do Governo Federal, a UFPB criou em 2005 mais um *campus*, o do Litoral Norte, abrangendo os municípios de Mamanguape e Rio Tinto. Com a adesão ao novo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), do Governo Federal, a UFPB conseguiu

²⁹ A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi criada pela Lei Estadual 1.366, de 02 de dezembro de 1955, e instalada sob o nome de Universidade da Paraíba como resultado da junção de algumas escolas superiores. Posteriormente, com a sua federalização, aprovada e promulgada pela Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, foi transformada em Universidade Federal da Paraíba, incorporando as estruturas universitárias existentes nas cidades de João Pessoa e Campina Grande. A partir de sua federalização, a UFPB desenvolveu uma crescente estrutura *multicampi*, distinguindo-se, nesse aspecto, das demais universidades federais do sistema de ensino superior do país que, em geral, têm suas atividades concentradas num só espaço urbano. Essa singularidade se expressou por sua atuação em sete *campi* implantados nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras.

³⁰ Desde o ano de 2014, a UFPB está estruturada da seguinte forma: *Campus I*, na cidade de João Pessoa, compreendendo os seguintes Centros: Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA); Centro de Ciências Médicas (CCM); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Tecnologia (CT); Centro de Ciências Jurídicas (CCJ); Centro de Biotecnologia (CBiotec); Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR); Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA); Centro de Informática (CI) e Centro de Energias Alternativas Renováveis (CEAR); o *Campus II*, na cidade de Areia, compreendendo o Centro de Ciências Agrárias (CCA); o *Campus III*, na cidade de Bananeiras, abrangendo o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) e o *Campus IV*, nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto, com o Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAIE).

dobrar de tamanho e, hoje, já é a instituição de ensino superior do Norte e Nordeste do país a oferecer o maior número de vagas no seu processo seletivo (UFPB, 2017).

No ensino de graduação, de 2005 para 2016, o número de cursos aumentou de 50 para 104. Destes, 5 são de Licenciatura em Pedagogia (1 em Bananeiras, *campus III*; 1 em Rio Tinto e Mamanguape, *Campus IV* e 3 em João Pessoa, *campus I*).

Os três cursos do *campus I* estão localizados no Centro de Educação (CE)³¹ e são os seguintes: a) o curso de Graduação em *Pedagogia, Licenciatura - Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos - tem como áreas de aprofundamento: Magistério em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial; b) o curso de Pedagogia do Campo, que objetiva formar professores que estejam em condições de suprir demandas socioculturais, relacionadas ao seu campo de conhecimento e atuação, seja no campo da educação formal ou no campo dos movimentos sociais e c) o curso de Pedagogia na modalidade à distância: Magistério na Educação Infantil, que tem como objetivo capacitar os profissionais de municípios distantes para atuar na área pedagógica da educação infantil.

Quanto à escolha do curso de Pedagogia³², deu-se por ser este o Curso que forma os professores para lecionar nos níveis, etapas e modalidades da educação, por ser o curso mais antigo³³ no Centro de Educação, Centro acadêmico do qual fiz parte como estudante do curso de graduação. O curso de Pedagogia foi instituído pela Resolução CNE/CP nº 01/2006, curso que é responsável pela Base Comum da formação pedagógica para todos os cursos de licenciatura da UFPB e por ser o primeiro a retirar do seu PPC as áreas de habilitação (administração, orientação e supervisão).

³¹ O Centro de Educação criado durante o reitorado do Prof. Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, baseado no art. 15, alínea "e", do Estatuto da Universidade e aprovado pelo Parecer nº 6.710/78 do CFE, sendo homologado por despacho do Ministro da Educação e Cultura (Processo nº 241.921/78) publicado no Diário Oficial da União de 20 de novembro de 1978. Aprovado seu Regimento pelo Conselho Universitário – conforme Resolução CONSEPE/UFPB 72/79, de 23.02.79 – e, tendo em vista o pronunciamento favorável do CONSEPE em sua reunião de 14.02.79, o conselho de Centro reuniu-se, pela primeira vez, em 16.03.79.

³² A escolha do curso de Pedagogia atendeu aos critérios de ser um curso de licenciatura e ter o seu projeto político-pedagógico aprovado depois da resolução do curso.

³³ O curso de Pedagogia da UFPB foi criado em 1949, juntamente com outros três cursos na antiga Faculdade de Filosofia da Paraíba, mantida pelo Governo do Estado. Em 1955, o curso passa a ser reconhecido pelo MEC, através do Decreto nº 38.146/55, datado de 25/10/1955.

O curso tem como objetivo a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

O objetivo deste capítulo é analisar os contextos e os sentidos das políticas educacionais regulamentadas pelo governo brasileiro a partir da década de 1990 e discutir os reflexos dessas políticas na formação de professores (as), por entendermos que tal formação é sempre inacabada e exige uma formação permanente (FREIRE, 1979).

Para Veiga (2014) a formação de professores se dá de forma multifacetada, plural, tem início e nunca tem fim, é inconclusa e autoformativa. A esse respeito, Freire (1996, p. 25) diz ser importante que, “[...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado [...]”.

Buscamos analisar se a implantação da nova política de formação de professores pode ser considerada transformadora, tendo em vista as mudanças e as modernizações que o discurso oficial anuncia e se as instituições formadoras estão adotando esta normatização em seus projetos político-pedagógicos. Para esse fim, dialogamos com as ideias de Apple (2002), Brzezinski (2011), Dourado (2011, 2015), Freitas (2002, 2014), Peroni (2003), Veiga (2014). Interessa-nos compreender essas políticas na “passagem” das políticas neoliberais, orientadas pelos organismos internacionais e a reforma do Estado brasileiro, na década de 1990 e as propostas de políticas pós-neoliberais que se propõem a garantir as demandas dos setores sociais que reivindicam a qualidade social da educação na década de 2000³⁴.

As políticas de Estado vivenciadas nestas últimas décadas no Brasil oscilaram entre as políticas neoliberais dos anos 1990 e 2002 que defendiam o Estado mínimo para os programas sociais e o Estado máximo para o capital. Enquanto isso, nos anos de 2003 a 2016 houve uma grande tentativa de inverter esta ótica para atender às demandas sociais por mais políticas públicas. Esse período podemos conceber como um período de políticas pós-neoliberais.

Enquanto no primeiro período as reformas da educação e as políticas de formação de professores se alinharam ao modelo de competências e habilidades para o atendimento ao mercado, o segundo período se configurou como um modelo

³⁴ Esse período corresponde, no Estado brasileiro, à passagem do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para o Governo Luís Inácio Lula da Silva (LULA). Para mais aprofundamento sobre neoliberalismo e pós-neoliberalismo, ver SADER; GENTILI (1995).

para atendimento às demandas advindas dos movimentos sociais e construção de diversas conferências que serviram de preparação das Conferências Nacionais de Educação (CONAE). E também a aprovação de leis, resoluções e, especialmente um novo Plano Nacional da Educação – PNE (Lei 13.005/2014) que iria orientar e financiar as políticas sociais, e, entre elas, as políticas educacionais.

As propostas das políticas pós-neoliberais são baseadas em continuidades e descontinuidades que configuram um novo contexto histórico que não tem nada de parecido com a forte intervenção estatal na economia, mas que reconfigura a ação estatal em relação à sociedade civil e deixa de lado a retórica dos livres mercados como o único horizonte da condução das políticas econômicas. Vale lembrar que mesmo assim o modelo “pós-neoliberal” continua tendo profundas influências do modelo “neoliberal”; no entanto, não apresenta um programa coerente contra o neoliberalismo e nem uma estratégia positiva para além do capitalismo.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais refletem as relações de poder e de dominação hegemônicas que se estabelecem na sociedade, mas também refletem as tensões e os espaços de resistência contra-hegemônica que fazem parte da mesma. Entre esses espaços de resistência encontramos as lutas e reivindicações dos movimentos sociais, entre eles os ligados à área educacional. Em se tratando de uma nova ordem mundial de globalização da economia e considerando a realidade da década de 1990, é inegável a contribuição dos movimentos sociais para a construção das políticas no contexto das reformas. Estes movimentos ganham nova roupagem nesta década, diferente da que assumiram nos anos de 1980, quando visavam à redemocratização do Estado. Nos anos 1990, estes movimentos se dirigiram a aspectos pontuais da cidadania (PORTO, 2007). Ou seja, nesse momento lutavam pelo direito à igualdade, à diferença, constituindo a base fundamental para a emergência de uma nova cidadania.

É nesse contexto de reformas que a discussão e os debates sobre a formação de professores no Brasil configuram-se como amplo espaço de tensionamentos na esfera das políticas de formação inicial e continuada de professores. Estas políticas não podem ser entendidas fora do contexto histórico, político e social no qual são gestadas e no qual estão inseridas. Nessa direção é que entendemos ser importante, antes de tudo, traçar um panorama histórico dos lugares que a educação ocupou nas políticas públicas a partir da Constituição Federal de

1988 (CF-1988), para compreendermos a formação de professores inserida nesse panorama.

Na CF 1988, a educação é tratada como “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo o Estado promovê-la através dos princípios de igualdade; liberdade de aprender, ensinar e pesquisar; do pluralismo de ideias; da gratuidade do ensino público; da valorização dos profissionais da educação; da qualidade do ensino e do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (BRASIL, 1988), além de priorizar todas as políticas de inclusão de raça, de gênero, de deficiência, de direitos humanos. Ressaltamos também a criação de um órgão específico para a formação de professores da Educação Básica no interior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), a CAPES Educação Básica (CAPES – EB).

Para explicitar melhor as questões levantadas nesta conjuntura traremos, especificamente, no próximo item, sobre as políticas de formação dos profissionais da educação, tensões, avanços e os desafios que as envolvem.

2.1 As políticas de formação de professores (as): tensões, avanços e desafios

Discutir as políticas de formação de professores (as) no Brasil exige compreender quais os desdobramentos que as ações de governo vêm proporcionando à nossa educação, quais os impactos que as mudanças nas políticas educacionais poderão causar à nossa sociedade e sua forma de regulamentação.

Sendo assim, é necessário retomarmos historicamente os projetos e concepções distintas entre Estado e sociedade, entendendo os embates entre defensores do ensino público e os defensores do ensino privado (DOURADO, 2011), pois, a educação brasileira vem sofrendo diversas mudanças as quais colocam em risco os direitos conquistados desde a Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996, do Plano Nacional de Educação (PNE), Decretos, Pareceres e Diretrizes que colocam a educação como responsabilidade do Estado.

Desse modo, é necessário compreender o Estado como uma entidade democrática assim como prevê a CF em seu art. 1º, que o Brasil se constitui em Estado Democrático de Direito, tendo como fundamento a cidadania e a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988, p. 9). Cabe às instituições políticas e jurídicas

garantir ao cidadão gozar de todos os benefícios proporcionados pela vida social e de se fazer ouvir em relação a todos os assuntos de natureza comum, assim, exercendo uma cidadania ativa (DALLARI, 2001, p. 7). Esse entendimento remete aos estudos gramscianos que compreendem o Estado ampliado que considera a sociedade política e a sociedade civil³⁵.

Considerando as lutas dos educadores e as mobilizações das entidades³⁶ comprometidas com a educação pública, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que defendia a educação pública, gratuita e laica, essa tendência acompanhava uma maior sistematização no campo regulatório educacional, tendo suas bases nas transformações vivenciadas pelo Estado brasileiro no período iniciado desde a década de 1930. No entanto, a preocupação maior era criar um Plano Nacional de Educação que estivesse à altura das necessidades escolares modernas e das necessidades do país.

A concepção dos pioneiros da educação influenciou a Constituição brasileira de 1934, que, em seu art. 150, dispunha que era competência da União: “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo território nacional” (DOURADO, 2011, p. 18). No entanto, para a elaboração deste Plano, seria necessária a criação de um órgão específico para tratar das questões educacionais, sendo este o Conselho Federal de Educação (CFE), tendo a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação para ser aprovado pelo poder legislativo e sugerir ao governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Porém, a obra do CFE (hoje CNE) não teve o desfecho previsto, pois o Congresso, o qual tinha a função de aprovar o Plano, acabou sendo fechado em 1937 e com ele uma das instituições da democracia (DOURADO, 2011, p. 19).

Entre 1937-1946 a ideia de implementar um Plano Nacional de Educação esteve esquecida, mas, no período de abertura política que foi de 1946-1964 volta a ser discutida a ideia de Plano de Educação, no entanto, dessa vez envolvendo o

³⁵ Para maior aprofundamento sobre o Estado Ampliado, ver Gramsci (2000).

³⁶ Desde as lutas dos Pioneiros da Educação até a das associações, entre elas a da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

embate entre duas concepções, aqueles que “atribuíam ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país, libertando-se da dependência externa, e aqueles que defendiam a iniciativa privada”. A aprovação da LDBEN de 1961 (Lei nº 4.024/1971) acabou favorecendo os interesses dos defensores da iniciativa privada educacional onde a preocupação estava em como utilizar a educação como meio de distribuição de recursos financeiros nos diferentes níveis de ensino.

Com o golpe militar de 1964, a LDB de 1961 acaba sendo alvo do governo autoritário e violento que se instaurou naquele momento em nosso país, ela é desarticulada e daí surgem as reformas de ensino superior e de primeiro e segundo grau no campo educacional: Lei nº 5.540/1968 e Lei nº 5.692/1971.

Nosso país passou por 21 anos de ditadura militar, esta não tendo sido exercida apenas por militares, mas pelo pacto entre a tecnocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais, com interesse voltado para o capital, considerando que a ditadura foi construída a partir dos atos institucionais os quais eram determinados pelo poder executivo o qual tinha poder naquele momento (ZOTTI, 2004).

Com a Constituição Federal de 1988 reaparece a necessidade de criar em nosso país um Plano Nacional de Educação. Era preciso romper com as estratégias de formulação política do governo autoritário para que o povo começasse a ganhar vez. A CF traz novas configurações ao papel e à autonomia dos entes federados, possibilita a concepção de administração pública marcada pela legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, entre outros princípios apresentados no art. 37 (DOURADO, 2011, p. 23).

Podemos afirmar que após a aprovação da Constituição de 1988 tivemos um grande avanço no campo da garantia legal dos direitos sociais, sendo a educação um desses direitos, inclusive sendo tratada em uma seção específica, nos artigos 205 ao 214, sinalizando dessa forma a possibilidade de avanços reais, como a criação de programas e planos nacionais, regionais e setoriais de educação (art. 48). É importante ressaltar que os movimentos sociais têm um papel de suma importância na luta e na conquista das garantias do direito à educação. Foi por meio das entidades envolvidas e comprometidas com a educação brasileira, sobretudo, com a categoria dos profissionais da educação, que se avançou na direção da construção de um Plano Nacional de Educação, ao conseguir garantir através das

pressões, embates e debates a criação da Emenda Constitucional 59/2009, que estabelece em seu artigo 214 que o Plano Nacional de Educação tem

o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade de ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Ao fazer uma análise do cenário educacional desde a CF-1988 até os dias atuais foi necessário compreender as mudanças ocorridas em relação à redefinição do papel do Estado, tendo em vista que as reformas educacionais se constituíram como parte integrante dessas mudanças e que a formação de professores passou a ser vista como elemento central dessas reformas.

Mesmo tendo avançado nas conquistas por políticas públicas no que diz respeito à formação de professores, esse embate ainda não cessou, pois, desde 2013 que o CNE vem trabalhando na construção de diretrizes que possam consolidar as regulações e normatizações do sistema e subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação com o objetivo de compor um quadro normativo que fortaleça a concepção da educação como bem público e direito universal (FREITAS, 2014).

Com as reformas educativas a formação de professores passa a ser vista como uma formação voltada para auxiliares, para agentes de mudança, que possam contribuir para a implementação das propostas requeridas pelas reformas. A partir desse momento ressaltamos a importância da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014.

No momento de aprovação do PNE foi inaugurada uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, pois, verificou-se a necessidade de reorganizar as Diretrizes para a formação de professores, pois, da meta 12 à meta 18 foram criadas estratégias articuladas às Diretrizes do PNE que estabeleceram os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais (DOURADO, 2015).

Embora as Diretrizes sendo sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014-2024, o PNE apresenta 20 metas e estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades. Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) necessitavam de uma base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, assim, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão.

Como definido na Meta 15 do PNE, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica tem por finalidade:

Organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente (DOURADO, 2015, p. 3).

Visto que as metas e estratégias foram criadas na intenção de dar efeito nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Assim, são retomados os estudos referentes às Diretrizes para formação dos professores; neste momento o CNE considerando a complexidade da temática e os vários embates subjacentes à mesma cria a Comissão Bicameral,³⁷ para estudo da matéria. A referida Comissão formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica ou Conselho Pleno, teve como finalidade desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Vale destacar que a Comissão vem se reformulando desde 2004.

Com os estudos desenvolvidos e aprofundados pela Comissão, em 2013, sentiu-se a necessidade de maiores discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas. A comissão é recomposta em 2014, segundo Dourado:

³⁷ A Comissão Bicameral de Formação de Professores é formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica ou Conselho Pleno, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Importante destacar que essa Comissão, em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi, várias vezes, recomposta (Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 1, de 18 de junho de 2010). Em 2012, a Comissão Bicameral foi recomposta e oficializada na reunião do CP/CNE, em 4 de setembro de 2012, e, novamente, recomposta por meio da Portaria CNE/CP nº 1, de 28 de janeiro de 2014.

A comissão retomou os estudos desenvolvidos pelas comissões anteriores, aprofundou os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada, e definiu como horizonte propositivo de sua atuação a discussão e a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DOURADO, 2015, p. 302).

Ressaltamos a importância que a Comissão teve como protagonista na construção desse processo, ao realizar inúmeras reuniões de trabalho, atividades, estudos, produção e discussão de textos desenvolvidos pelos próprios membros da Comissão. Mencionamos, também, que a partir da aprovação do PNE a mesma Comissão realizou diversas reuniões intensificando as discussões.

Salientamos, ainda, que membros da Comissão participaram das conferências municipais, estaduais e nacional, onde a temática da formação esteve presente no eixo VI dos documentos referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014), eixo que trata da “qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem” (CONAE, 2014, p. 12).

Além das atividades desenvolvidas pela Comissão, estiveram também presentes em reuniões, com institutos de educação superior, fóruns de formação de professores sempre abordando as DCNs e sempre convidando a comunidade educacional para discussão das novas DCNs propostas. O processo de consolidação das DCNs, de 2015, foi debatido em audiências públicas regionais, realizada em sessão específica do Conselho Pleno Nacional de Educação,³⁸ para tratar da temática. Nessa ocasião, as manifestações, envolvendo diferentes interlocutores, destacaram a importância e os avanços presentes na proposta das Diretrizes e foram apresentadas sugestões de alterações visando reforçar concepções e proposições contidas no referido documento (DOURADO, 2015).

Nesse sentido, acreditamos que o CNE em cumprimento de seu papel como órgão de Estado, avançou nas políticas de formação dos professores em detrimento da proposição das novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

³⁸ As audiências ocorreram em várias regiões do Brasil, sendo a da região Nordeste no dia 6 de abril de 2015, na cidade do Recife/PE.

Parafraseando Dourado (2015), as DCNs se direcionaram a um projeto próprio de formação inicial e continuada a partir das definições de uma base comum nacional articulada com as dinâmicas formativas. Assim, nós, enquanto pesquisadoras sobre a política de formação de professores, acreditamos que cada vez mais se faz necessária a institucionalização desse projeto de formação advindo das Instituições de Educação Superior (IES) articuladas com as instituições de Educação Básica, na perspectiva de uma formação que possa contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Assim, reconhecemos que as DCNs são orientadoras para construção dos projetos político-pedagógicos; no entanto, sabemos que cada curso tem a sua história, sua cultura e seus protagonistas que são os seus professores, seus estudantes, seus servidores que irão decidir o melhor projeto para o seu curso e para o tipo de profissional que se quer formar. Nesse sentido tem que se considerar o instituído pela legislação oficial e o instituinte aprovado nas instâncias deliberativas como Colegiados de Curso e Conselhos superiores e audiências públicas.

2.2 A formação de professores (as) e a construção dos projetos político-pedagógicos

Na segunda metade da década de 1990, com o aprofundamento da discussão sobre a política educacional e os debates e embates a respeito dos projetos, o governo começa a acelerar a votação do seu projeto de LDBEN, regulamentado pela Lei nº 9.394/96. Na referida lei, pouco se tratou de “projeto pedagógico” e, no texto final, o termo ficou registrado como “proposta pedagógica” para a educação básica. Pela nossa análise, os dois termos se referem ao projeto da instituição de ensino.

Vejamos que no artigo 12 “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I) elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Bem como no artigo 13 “os docentes incumbir-se-ão de: I) participar da elaboração da proposta pedagógica; II) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Por conseguinte, o artigo 14 determina que os sistemas de ensino deverão definir as normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL,

1996). A anunciação sobre Projeto Político-Pedagógico está presente na LDBEN nas entrelinhas de seus artigos, abordando, desde a Educação Básica, o Ensino Técnico bem como o Ensino Superior.

A discussão a respeito de PPP nos cursos de graduação tem uma longa história que advém dos debates acerca do projeto de sociedade que se quer construir e que vem se intensificando dos anos 80 aos dias atuais. A partir dos anos 90 esse debate avançou no que diz respeito à LDBEN, PNE, Diretrizes Curriculares e a avaliação dos cursos de formação de professores (PORTO, 2007).

É necessário reconhecer que para a criação do PPP do curso de Pedagogia antes de tudo é necessária a existência de um projeto político da universidade como um todo (VEIGA, 2003; De ROSSI, 2003). Essas autoras reforçam que o PPP deve refletir e requerer o reconhecimento de uma concepção de projeto de sociedade de educação e de profissional se quer formar. Sendo assim, consideramos que o projeto político quando faz opção em favor dos sujeitos sociais políticos e pedagógicos, define suas ações educativas e curriculares.

Destacamos que nesse momento de compreensão e construção da proposta política e pedagógica, a Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) defende a ideia de que os aspectos políticos e pedagógicos devem ser entendidos como bem argumenta Freire (1991) sobre projeto político-pedagógico: “[...] todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é, a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (FREIRE, 1991, p. 44-47).

Quando falamos em PPP não estamos tratando apenas do texto propriamente dito, defendemos que o PPP é mais do que um documento pronto e acabado, ele é fruto de uma discussão coletiva e deve ser orientado para um objetivo previamente definido. Segundo Gadotti (2002, p. 33), “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso todo projeto pedagógico de escola é também político”.

Assim, destacamos a importância da construção do PPP tanto nas escolas como nas universidades. É preciso compreender que um projeto não se faz por decreto; este, mais do que um instrumento técnico, deve ser um instrumento emancipador (VEIGA, 2003; SAUL, 2016; De ROSSI, 2003).

Falar em avanços no campo educacional, remete-nos a falar sobre projeto político-pedagógico, pois, não devemos esquecer que a preocupação fundamental

que o sistema educacional enfrenta consiste na melhoria pela qualidade da educação pública. Podemos verificar esta afirmação no Plano Nacional de Educação, no artigo 2, no qual se refere às diretrizes do próprio Plano no tocante à “melhoria da qualidade da educação; A formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; [...]” (BRASIL, 2014).

3 PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

3.1 A formação de professores (as) na perspectiva freireana

Considerando que a formação de professores(as) tem sido pauta frequente de inúmeras discussões, não apenas no âmbito acadêmico, mas também nos fóruns de formação de professores e nos encontros nacionais de formação dos profissionais da Educação, a escolha pelo diálogo, em torno das políticas de formação destes profissionais, bem como das diretrizes que orientam a formular a construção dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos, são espaços de debates e embates para a aprovação das políticas de formação.

Nessa perspectiva, o diálogo aparece como uma das categorias fundantes para compreender que a formação de professores vai além da certificação desse profissional através de um diploma. Para Freire a formação de professores (as) tem um objetivo que ultrapassa a concepção de treinamento e de qualificação para o trabalho. Ela precisa ser permanente de forma que esse profissional possa fazer uma reflexão crítica de seu trabalho e da realidade em que está inserido.

Paulo Freire em sua luta por uma educação de qualidade nos deixa, através de suas obras e vivências, um grande legado. Seus estudos são embasados na antropologia do ser, pois segue o ideal de que o ser humano está em constante transformação.

Ao analisar suas obras vários temas como: ética, inclusão social, autonomia, gestão democrática, projeto político-pedagógico, formação dos sujeitos, valorização dos educadores, emancipação, formação permanente, currículo, diálogo e relação dialógica, dentre outros, são claramente identificados na sua produção.

Todos nós sabemos como a formação do educador ou da educadora vem sendo descuidada entre nós [...]. Não se pode mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora (FREIRE, 1995 p. 38).

Em suas reflexões, Paulo Freire queria demonstrar através de suas experiências que o(a) professor(a) poderia desenvolver seu trabalho com um olhar mais humano, e não somente como profissional, tendo comprometimento e amorosidade com o desenvolvimento do seu(sua) educando (a), reconhecendo-o(a)

como ser social em processo de transformação. Para tanto, sua práxis (ação-reflexão-ação) deverá ser pensada e repensada constantemente, a fim de que o discurso não se dissocie da prática.

O momento é de repensar as práticas pedagógicas exercidas pelos educadores (as) atuais, resgatar e praticar o que a Pedagogia freireana propõe aos educadores (as) na contemporaneidade. “A formação de professores (as), o movimento da escola e o exercício profissional estão assentados na temporalidade e espacialidade como objeto de reflexão crítica e prática pedagógica” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 13).

Na perspectiva freireana, o (a) professor (a) deve atuar em espaços escolares e não escolares e sempre em parcerias com o (a) educando (a), ou seja, deve-se estabelecer uma relação dialógica entre educador (a) e educando (a), para que o conhecimento seja pautado na construção e não na transposição de informações, como na educação bancária, onde apenas o (a) professor (a) detém conhecimento e o (a) educando (a) é tido (a) como mero (a) receptor (a) deste.

Para esse feito, Paulo Freire aponta que “o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesmo que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício” (FREIRE, 2014, p. 85).

Corroborando com as contribuições do pensar freireano, na educação como prática da liberdade, tanto estudante quanto professor são protagonistas no processo de construção do conhecimento, agem como protagonistas do processo e juntos dialogam, problematizam e constroem o conhecimento. Para que isso ocorra eles precisam voltar-se para a realidade a fim de transformá-la.

É fundamental que o (a) professor (a) tome consciência de que sua formação acontece diariamente, que sua prática pedagógica deve estar de acordo com o contexto da escola e de seus (as) educandos (as). No entanto, ele não deve deixar que sua ação permaneça na mesmice, ele (a) deve pensar e refletir sobre sua prática constantemente; quanto a esta conclusão nos alicerçamos em Freire, quando afirma:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Esta reflexão crítica sobre sua prática deve tornar-se uma exigência da relação entre teoria e prática rendendo assim numa prática não ativista e sim problematizadora (FREIRE, 1996, p. 15).

Assim como está previsto legalmente que o (a) pedagogo (a) em processo de formação deve habilitar-se para atuar em diferentes áreas, modalidades e níveis de ensino, sua prática pedagógica deverá estar de acordo com cada situação, cada ambiente e, principalmente, a prática pedagógica do educador como ser transformador, deve firmar-se sempre na sua relação com o outro.

É fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 43).

Dessa forma, é na sua própria formação como professor (a) que o indivíduo deve pensar em sua prática pedagógica; isto não acontece em uma experiência isolada. É por isso que o (a) profissional deve estar em constante reflexão da sua prática, estando apto a assumir seu espaço e exercer sua função social. Quanto à sua formação, “o professor que não leve a sério sua formação, que não estuda que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996, p. 92).

A formação permanente na perspectiva freireana estimula os educadores e educadoras ao pensar certo e ao fazer certo, à reflexão crítica da prática. Segundo o autor:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 38-39).

A teoria e a prática para Freire (1991) são vistas como indissociáveis, uma não se dissocia da outra, nem a teoria é superior à prática nem a prática superior à teoria, mas são processos que se relacionam e se complementam, que se unem, uma é imprescindível à outra.

Assim, não se pode pensar em uma prática que não esteja ancorada em uma teoria, que permita refletir sobre a prática, compreendê-la e a partir desta compreensão reorientar a prática.

Compreendemos que a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, ao tratar da estrutura do curso proporciona ao estudante de graduação uma formação que esteja atenta às necessidades educacionais das pessoas e da sociedade, assim como procura possibilitar o exercício da reflexão sobre suas ações. De acordo com o Artigo 6º

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; [...] (BRASIL, 2006, p. 3).

Freire (2009) defende que o momento de grande relevância na formação dos educadores e educadoras é a programação e a avaliação da prática. Entretanto, a avaliação defendida por Freire não é a avaliação utilizada para tecer críticas pessoais ou recriminar os professores e professoras, mas uma programação e avaliação permanente da prática com a finalidade de acompanhar e reorientar a ação. Assim, Freire (1991) salienta a importância da programação e avaliação da prática:

Talvez fosse interessante, para salientar mais uma vez a relação entre prática e teoria, chamar a atenção para o fato de que não é possível prática sem sua programação que pode ser refeita durante o processo permanente de sua avaliação. Praticar implica programar e avaliar a prática. E a prática de programar, que se alonga na de avaliar a prática, é uma prática teórica (FREIRE, 1991, p. 109).

Ao destacar a relevância da programação e avaliação para a teoria e prática no trecho supracitado, Freire (1991) destaca que a falta de programação impossibilita a prática, acrescentando ainda que reduz a prática educativa a simples execução de tarefas de forma mecânica e desprovida de reflexão, a uma ação sem orientação, sem comprometimento.

Ao analisar a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

licenciatura) e para Formação Continuada, é possível perceber que a reflexão crítica sobre a prática além de estar presente na perspectiva freireana, passa a ser uma exigência para a formação continuada, em seu Artigo 5º:

A formação de profissionais do magistério deve estar pautada na concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (BRASIL, 2015, p. 6).

Identificamos que as diretrizes apresentam uma visão de formação continuada que se aproxima da formação permanente de educadores na perspectiva freireana quando define que a formação continuada deve ser concebida como permanente, o que significa dizer que deve corresponder a uma formação a ser realizada ao longo da vida, a qual deve considerar o contexto em que o educando (a) e educador(a) estejam inseridos(as).

A formação permanente de educadores e educadoras proposta por Freire, parte da reflexão crítica sobre a prática. É uma formação na qual os (as) educadores(as) são considerados (as) sujeitos no processo de formação e não apenas objetos de políticas e programas a serem implantados de forma verticalizada, propostas por vezes desconexas da realidade concreta dos educadores e educadoras.

Esta formação não se encerra em cursos superiores, é uma formação que se dá de forma permanente, que não considera os professores apenas como peças formadoras de propostas pensadas fora do contexto da escola, mas os insere em uma formação que atenda às necessidades da sociedade em que está inserido, considerando a realidade (histórica, política, econômica, social e cultural) do (a) professor (a) em formação.

Segundo Freire (1991) na formação permanente de educadores e educadoras a escola é considerada como espaço de relevância para a formação, como um espaço de ação-reflexão-ação (práxis). Assim, na experiência de São Paulo quando Freire assumiu a Secretaria de Educação foram formados grupos de formação com a participação de professoras, diretoras, comunidade escolar, pais e mães, com a finalidade de promover o acompanhamento da prática educativa, refletindo coletivamente sobre a prática.

A formação de educadores (as) em Freire não busca apenas oferecer uma formação inicial ou continuada, certificando os professores (as) e qualificando-os (as) para o exercício mecânico e alienado da docência, é uma formação de caráter permanente que se aproxima da realidade dos educadores e das educadoras que os(as) leva a refletirem criticamente sobre suas práticas, que os fazem realizar uma leitura do contexto em que estão inseridos(as). “Por isso é 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” (FREIRE, 1996, p. 39).

Segundo Santiago e Batista Neto (2011), a formação de professores é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada, que ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se também no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar efetiva.

A formação permanente não se trata apenas de oferecer conhecimentos teóricos, tampouco de ensinar como dar aulas, mas refletir coletivamente uma proposta de transformação da realidade.

Nessa perspectiva, entendemos que a contribuição de Paulo Freire se dá para além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, seu legado é reconhecido em todos os níveis e modalidades de ensino. Freire construiu uma Pedagogia libertadora, ou seja, uma filosofia e uma prática teórico-metodológica da educação para a justiça social. A busca da prática da liberdade pode ser contextualizada em todos os níveis e modalidades de ensino, desde que seja compreendida a partir do projeto político-pedagógico e respalde na prática docente.

A ideia é que a formação de professores/as seja vista a partir da ótica da formação permanente. Consonante Freire (1991, p. 39),

[...] a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática (...) O diálogo se dará em torno da prática da professora. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que iluminará a prática. A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador (FREIRE, 1991, p. 39).

Para Freire, “na formação permanente de 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” (2008, p. 39), uma prática que envolva professores e os alunos como “agentes críticos do ato de conhecer” (FREIRE, 2014, p. 46).

Ao defendermos uma educação crítica, democrática e emancipadora, acreditamos que não podemos fazê-lo sem tomarmos como referência o pensamento freireano.

É preciso afirmar que de forma alguma poderíamos pensar em estender às escolas - cuja vida diária, cujo mundo de relações afetivas, políticas, pedagógicas, constituem para nós o espaço fundamental da prática e da reflexão pedagógicas - os resultados de nossos estudos de gabinete para ser postos em prática. Por convicção política e razão pedagógica recusamos os 'pacotes' com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base (FREIRE, 2001, p. 43).

Paulo Freire em sua luta por uma educação de qualidade nos deixa, através de suas obras e vivências, um grande legado. Seus estudos são embasados na antropologia do ser, pois seguem o ideal de que o ser humano está em constante transformação. Ao analisar suas obras vários temas como: ética, inclusão social, autonomia, gestão democrática, projeto político-pedagógico, formação dos sujeitos, valorização dos educadores, emancipação, formação permanente, currículo, diálogo e relação dialógica, dentre outros, são claramente identificados na sua produção.

Todos nós sabemos como a formação do educador ou da educadora vem sendo descuidada entre nós [...]. Não se pode mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora (FREIRE, 1995 p. 38).

Em suas reflexões Paulo Freire queria demonstrar através de suas experiências que o/a professor/a poderia desenvolver seu trabalho com um olhar mais humano, e não somente como profissional, tendo comprometimento e amorosidade com o desenvolvimento do seu/sua educando/a, reconhecendo-o/a como ser social em processo de transformação. Para tanto, sua *práxis* deverá ser pensada e repensada constantemente, a fim de que o discurso não se dissocie da prática.

O momento é de repensar as práticas pedagógicas exercidas pelos educadores/as atuais, resgatar e praticar o que a Pedagogia freireana propõe aos educadores/as na contemporaneidade. “A formação de professores/as, o movimento

da escola e o exercício profissional estão assentados na temporalidade e espacialidade como objeto de reflexão crítica e prática pedagógica” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 13). Na perspectiva freireana, o (a) professor (a) deve atuar em espaços escolares e não escolares e sempre em parcerias com o (a) educando(a), ou seja, deve-se estabelecer uma relação dialógica entre educador(a) e educando(a) para que o conhecimento seja pautado na construção e não na transposição de informações, como na educação bancária, onde apenas o(a) professor(a) detém conhecimento e o(a) educando(a) é tido(a) como mero(a) receptor(a) deste. Para esse feito, Paulo Freire aponta que “o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesmo que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício” (FREIRE, 1996, p. 85).

Corroborando com as contribuições do pensar freireano, Menezes e Santiago dizem que:

Na educação como prática da liberdade, estudante e professor são os protagonistas do processo, que juntos dialogam, problematizam e constroem o conhecimento; problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo. Para que isso ocorra, os sujeitos precisam voltar-se, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la e isso só é possível através do diálogo que é “desvelador da realidade” (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p. 9).

É fundamental que o(a) professor(a) tome consciência de que sua formação acontece diariamente, que sua prática pedagógica deve estar de acordo com o contexto da escola e de seus/suas educandos(as). No entanto, ele não deve deixar que sua ação permaneça na mesmice, ele (a) deve pensar e refletir sobre sua prática constantemente. Quanto a esta conclusão, alicerçamo-nos em Freire (1996, p. 15), quando afirma:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Esta reflexão crítica sobre sua prática deve tornar-se uma exigência da relação entre teoria e prática rendendo assim numa prática não ativista e sim problematizadora.

Assim como está previsto legalmente que o/a pedagogo/a em processo de formação deve habilitar-se para atuar em diferentes áreas, modalidades e níveis de ensino, sua prática pedagógica deverá estar de acordo com cada situação, cada

ambiente e, principalmente, a prática pedagógica do educador como ser transformador, deve firmar-se sempre na sua relação com o outro.

É fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 43).

Dessa forma, é na sua própria formação como educador/a- pedagogo/a- professor/a que o indivíduo deve pensar em sua prática pedagógica, onde isto não acontece em uma experiência isolada, é por isso que o/a profissional deve estar em constante reflexão da sua prática, assim, estando apto a assumir seu espaço e exercer sua função social, quanto à sua formação, conforme Freire, “o professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996, p. 92).

3.2 Indícios da Pedagogia Paulo Freire nos documentos de formação de professores (as) a partir da década de 1990

Como mencionado no transcorrer da pesquisa e tomando como ponto de partida a premissa de que há indícios da Pedagogia Paulo Freire nas políticas de formação de professores (as), bem como na intenção de contemplar nosso objetivo geral da pesquisa, que busca compreender como a Pedagogia Paulo Freire se apresenta nos documentos que orientam a formação de professores (as) nos cursos de licenciatura, seguimos com as análises dos documentos e a identificação das categorias encontradas no *corpus* dos documentos. Como pretendido e justificado, seguimos identificando e descrevendo as seguintes categorias: formação inicial, formação continuada, formação permanente, unidade teoria-prática, práxis, diálogo e interdisciplinaridade.

Inicialmente, para que houvesse uma organização quanto aos documentos utilizados, selecionamos os documentos do Conselho Nacional de Educação, documentos institucionais da UFPB, para manter um nível de organicidade e compreensão dos dados coletados. Neles, encontramos os indícios da Pedagogia Paulo Freire nos documentos que orientam a formação de professores (as).

Fomos buscar em Gonçalves (2003) os estudos de indícios para justificar o método de identificação das categorias freireanas presentes nos documentos da política de formação de professores. O paradigma indiciário (PI)³⁹ no interior das ciências humanas consiste em algo (indícios) daquilo que se supõe existir, mas, que é necessário provar; assim sendo, é necessário identificar os sinais que apontam para esta existência, é possível que o (a) pesquisador (a) identifique sinais dos pressupostos levantados durante a pesquisa, ou seja, para Gonçalves (2003) “isto se desdobra de uma capacidade de 'ver' o que outros não puderam ver, de observar um elemento imprevisto, anômalo e estratégico, que pode trazer um "fato" para uma nova teoria ou para a ampliação de uma teoria já existente” (GONÇALVES, 2003, p. 2).

Nas ciências humanas o PI está solidamente ancorado na abordagem qualitativa, o que nos faz afirmar que este método de identificação está intimamente ligado à nossa pesquisa. Este método nos possibilita refletir sobre a observação e identificação daquilo que estamos procurando. Ginzburg (1992) afirma que nas ciências humanas o paradigma indiciário foi baseado justamente na semiótica, mas suas raízes eram muito antigas, mesmo as ciências humanas modificando-se profundamente, manteve seu prestígio epistemológico e social.

Nessa direção, ao selecionarmos os documentos e analisarmos de maneira minuciosa, compreendemos que este método de observação/identificação trabalha descobrindo nas fontes e documentos dados além daqueles que se pretendia revelar; percebemos também que, além das informações produzidas (a mensagem bruta), após analisada, desconstruída e decodificada pelo pesquisador, pode-se revelar uma temática inovadora para estudos posteriores com os mesmos documentos.

A partir destes fundamentos, elaboramos seis quadros, onde introduzimos as categorias freireanas identificadas e, a partir delas, selecionamos os documentos necessários à análise contendo o *caput* e o (s) artigo (s), para que seja possível visualizar o que vínhamos afirmando desde o início da pesquisa, de que há indícios da Pedagogia Paulo Freire nos documentos que orientam a formação do (a) professor (a) e nos cursos que formam este profissional.

³⁹ Para maiores aprofundamentos sobre Paradigma Indiciário (PI) ver GINZBURG (1992) e GONÇALVES (2003).

Observamos que, além dos documentos nacionais, há nos documentos da instituição artigos que reafirmam que a formação do (a) professor (a) deve ser permanente, baseada na reflexão crítica da prática, na qual a práxis e o diálogo sejam relevantes para a formação do profissional. Nesses mesmos documentos a interdisciplinaridade aparece como uma necessidade de organização do currículo.

Para elaboração destes quadros submetemos à leitura os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001, Parecer nº 3/2006 e nº 02/2015, as Resoluções do CNE/CP nº 1/2002, nº1/2006 e os Decreto nº 6.755/2009 e nº 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Mais especificamente, filtramos os documentos que utilizamos para análise no intuito de destacar as categorias freireanas, essas categorias são decodificadas a partir da seleção dos temas geradores. Para Freire (2014, p. 134)

A investigação do tema gerador que se encontra contido no universo temático mínimo, se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar o mundo (FREIRE, 2014, p. 134).

De acordo com Gutiérrez (2008, p. 80), “o processo de codificação/decodificação faz parte da metodologia conscientizadora de Freire ao facilitar a apreensão do tema gerador e inserir ou começar a inserir a pessoa numa forma crítica de pensar seu mundo”. Entendemos que ao dar uma identidade própria aos conceitos, o que em nossa pesquisa chamamos de categorias freireanas, e que, a partir da codificação temática podemos utilizá-las para realizar a “análise temática”, uma vez que Freire diferencia da “codificação pedagógica” e “codificação publicitária”, pois, para o autor, a codificação pedagógica, assim como a codificação temática, consiste naquela codificação que representa uma situação existencial; essa codificação tem o núcleo de seu significado amplo, expresso por um número plural de informações.

Assim, ao analisarmos os documentos nacionais e institucionais pudemos extrair informações, ou seja, categorias freireanas que nos possibilitem analisar o sentido amplo da categoria dentro do contexto da formação de professores.

Foi assim que a **Análise Temática** (AT) nos ajudou a chegar a resultados esclarecedores quanto à presença das categorias freireanas nos documentos nacionais e institucionais. De acordo com Bardin (2011), a Análise Temática divide-se em três fases: 1- pré-análise; 2- a exploração do material ou codificação; 3- o tratamento dos dados, a inferência e interpretação.

A primeira fase da Análise Temática, ou seja, a pré-análise foi desenvolvida para o levantamento e organização dos documentos que contemplaram os critérios estabelecidos nesta pesquisa, correspondendo à leitura flutuante; segundo Bardin este momento pouco a pouco vai se tornando mais preciso em função da adaptação do material coletado e da teoria desenvolvida.

Na fase seguinte realizamos a exploração e codificação dos documentos do nosso *corpus* documental, na intenção de transformar os dados brutos em **unidades de significação**; nessa etapa fizemos um estudo mais aprofundado dos documentos buscando codificá-los e categorizá-los. Foi assim que optamos por utilizar quadros que permitissem uma melhor visualização e compreensão dos documentos e das categorias. Essa fase é denominada por Bardin (2011) de **exploração do material e codificação**.

Na terceira fase da análise temática, a qual consistiu no tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, com base no *corpus* documental e referencial teórico definido, reescrevemos os trechos dos artigos que expressaram as categorias freireanas, nas entrelinhas do texto, para que pudéssemos realizar a significação da mensagem e assim produzir inferências válidas, pois, enquanto pesquisadoras não devemos agir como observadoras neutras, mas, realizar a indução analítica com a transcrição dos dados, coletar/codificar/coletar na medida em que for lendo os documentos.

A partir do *corpus documental* já mencionado durante esta pesquisa, mencionamos aqui os documentos submetidos à exploração dos quais extraímos artigos que apresentaram as categorias freireanas destacadas durante a pesquisa. Quanto aos documentos nacionais destacamos as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, Resolução CNE/CP nº 1/2006, Resolução CNE/CP nº 02/2015. No que se refere aos documentos institucionais, selecionamos as Resoluções do CONSEPE/UFPB nº

64/2006 e a Resolução CONSEPE/UFPB nº 07/2010 que revogou a Resolução CONSEPE/UFPB nº 39/1999.

Quadro 4 – Categoria formação permanente nas Resoluções CNE/CP e CONSEPE/UFPB

Formação inicial, continuada e/ou permanente		
Documento	Caput	Artigo
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Art. 14º [...], § 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	-
Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Art. 1º [...]; § 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância [...].
Resolução CONSEPE/UFPB nº 64/2006	Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura do Centro de Educação, <i>Campus I</i> .	O Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo a <i>formação</i> de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
Resolução CONSEPE/UFPB nº 07/2010	Estabelece normas de elaboração e reformulação do Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação da UFPB, e revoga as Resoluções nº 52/2003 e 34/2004.	Art. 4, X - a valorização profissional, que deve priorizar a formação inicial e continuada, condições de trabalho e remuneração;

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

No Quadro 4, no qual trouxemos a categoria *formação inicial e formação continuada*, é visível que diante dos documentos submetidos à análise de conteúdo por meio da técnica da AT identificamos nos artigos da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que já menciona o perfil do profissional em formação. Mesmo exigindo que este seja formado (a) a partir de um modelo de competências, no entanto, a instituição formadora deve desenvolver uma estrutura curricular que possibilite a oferta de uma formação continuada, proporcionando mais oportunidades aos professores em formação. Conforme Art. 14 da DCN,

Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. [...], § 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (BRASIL, 2002, p. 6).

Já na Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, não extraímos os artigos por entender que o documento todo contempla a categoria de análise formação inicial e formação continuada, uma vez que esta Resolução é destinada à formação do profissional que irá exercer seu papel desde a Educação Infantil nos anos iniciais aos cursos de Educação Profissional, bem como aos serviços de apoio escolar e/ou em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Ao analisarmos a Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, identificamos que desde o artigo 1º a Resolução menciona a importância com que a formação do professor deve ser concebida.

De acordo com as DCNs (BRASIL 2015), é imprescindível que as instituições concebam uma formação inicial e continuada na perspectiva de atender às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, num padrão de qualidade de ensino, e ao Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e, acima de tudo, que a formação manifeste organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), entre o seu Projeto Pedagógico Institucional

(PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Ao extrairmos trechos dos documentos nacionais, afirmamos que temos uma política de formação pautada pelos documentos oficiais. Ressaltamos que nos documentos da política de formação de professores, a formação inicial ganha destaque, pois, é de fundamental importância para o profissional que irá atuar na docência. Sendo assim, seguimos para os documentos institucionais do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) que também apresentaram em seu corpo a categoria freireana formação inicial, formação continuada, na Resolução CONSEPE/UFPB nº 64 de 2006 - que aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura do Centro de Educação, *Campus I* - foi possível perceber que o curso tem como objetivo formar o profissional para exercer funções de magistério nos diferentes níveis e modalidades e área da educação onde sejam previstos conhecimentos pedagógicos (UFPB, 2006).

Concluindo, este quadro, a partir da Resolução do CONSEPE/UFPB nº 07/2010 que estabelece as normas de elaboração e reformulação do projeto político-pedagógico dos cursos de graduação da UFPB, e revoga as Resoluções nº 39/1999, nº 52/2003 e 34/2004 no artigo 4, inciso X, trata da valorização profissional, que deve priorizar a formação inicial e continuada, condições de trabalho e remuneração do profissional em formação.

Seguimos para a análise temática do quadro que vai tratar da unidade teoria/prática. Esta categoria nos permitiu associar à compreensão política e pedagógica dos documentos analisados, direcionando nosso olhar para o currículo presente nos documentos. Como os documentos tratam da proposta pedagógica para a formação dos profissionais da educação, especificamente dos professores, voltamos nossos olhares para a formação política deste profissional.

Ao analisarmos os documentos oficiais selecionados para a formação de professores, foi possível perceber que, de forma geral, todos mencionam a unidade teoria/prática no currículo e que esta categoria também está relacionada à formação inicial e/ou continuada, mesmo que nas diferentes modalidades da educação. Como pudemos verificar, o artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 01/2002 aborda os princípios norteadores para o preparo e exercício do profissional o qual terá que

considerar a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor (BRASIL, 2002).

Quadro 5 – Categoria unidade teoria/prática nas Resoluções CNE/CP e CONSEPE/UFPB

Unidade teoria/prática		
Documento	Caput	Artigo
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: [...]; II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor [...] Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Art. 14. § 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	Art. 8º [...]. I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação; II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; [...]
Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	[...]; CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; [...]
Resolução CONSEPE/UF PB nº 64/2006	Aprova o PPP do Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura do Centro de Educação, <i>Campus I</i> .	-
Resolução CONSEPE/UF PB nº 07/2010	Estabelece normas de elaboração e reformulação do PPP dos cursos de graduação da UFPB, e	Art. 4º. A elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos [...], VII - a teoria-prática, que implica em assumir uma postura, em relação à produção do conhecimento na organização curricular, perpassando

	revoga as Resoluções 39/1999, 52/2003 e 34/2004.	todo o curso na formação profissional;
--	--	--

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Ainda no parágrafo anterior da Resolução mencionada, destacamos os artigos 13 e 14, que vão tratar especificamente do estágio curricular que tem por finalidade promover a articulação das diferentes práticas pedagógicas numa perspectiva interdisciplinar, ressaltando ainda que os ensinamentos teóricos terão que fundamentar as ações pedagógicas do profissional em formação.

Ao analisarmos a Resolução CNE/CP nº 01/2006 reforçamos nossa compreensão quanto à categoria unidade *teoria/prática*, a referida Resolução que vai tratar das diretrizes para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, também vai tratar, em seu texto, da teoria/prática como algo relacionado ao currículo das disciplinas, como apresenta o artigo 8º, a partir do inciso I.

[...] disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação; II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; [...] (BRASIL, 2006, p. 4).

Na referida Resolução é possível verificar que o artigo mencionado vai trazer a formação de acordo com a proposta pedagógica da instituição, bem como da proposta pedagógica do curso. Ao analisarmos esta categoria a partir da compreensão freireana de formação entendemos que no momento em que o profissional ensina, ele também aprende. Freire nos direciona a pensar que ensinar e aprender são concomitantes e que há uma inevitável intersecção entre eles. (CUNHA, 2008). A este feito, ato de ensinar e aprender, Freire vai tratar da forma biunívoca discência/docência. Para o autor não existe ensinar sem aprender, e essa percepção extrapola a condição necessária de um professor com seus alunos, envolve a ideia de que

ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o

ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1993, p. 27).

Ao refletirmos sobre esta afirmação e relacionando-a com os trechos extraídos dos documentos oficiais, seguimos para os documentos institucionais, que são reflexos dos documentos nacionais e que têm como objetivo reforçar o que os mesmos nos orientam. Ainda sobre a presença da categoria teoria/prática entendemos que esta está intrinsecamente ligada à base da relação discência/docência da pedagogia freireana, pois, está relacionada ao rigor ético dos processos reflexivos que têm a prática como inspiração da ação. Para Freire, o conhecimento é processo de criação e recriação, onde o ensinar e o aprender se colocam em perfeita sintonia. Segundo o autor, “a prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral envolve um novo conhecimento” (FREIRE, 1993, p. 113).

O ato de ensinar está intimamente ligado à pesquisa e por isso compreendemos que a categoria analisada neste quadro nos direcionou a continuar pesquisando, refletindo e produzindo conhecimento acerca das categorias freireanas, onde a pesquisa nos possibilita a produção de novos conhecimentos. Nesta linha de raciocínio, ancoramo-nos em Freire (1996) quando, para explicitar com mais intensidade a compreensão da relação entre docência e discência, usou da expressão “dodiscência”, afirmando que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico⁴⁰: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 31).

Até o momento, as análises das categorias freireanas vêm tomando um direcionamento quanto à formação do (a) professor (a). Seguimos numa linha de análise que nos possibilita compreender que a formação do profissional vai além da formação em sala de aula dentro dos muros da universidade.

⁴⁰ Para um maior aprofundamento e compreensão do gnosiológico, ver FREIRE (1985).

Quadro 6 – Categoria práxis nas Resoluções CNE/CP e CONSEPE/UFPB

Práxis		
Documento	Caput	Artigo
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Art. 5º, Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Art. 13; § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, [...], § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; [...].
Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Art. 3º [...]; § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: [...]. Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): [...].VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; [...] XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; [...] Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.
Resolução CONSEPE/UFPB nº 64/2006	Aprova o PPP do Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura do Centro de Educação, <i>Campus I</i> .	-
Resolução CONSEPE/UFPB nº 07/2010	Estabelece normas de elaboração e reformulação do PPP dos cursos de graduação da UFPB, e revoga as Resoluções nº 39/1999, nº 52/2003 e 34/2004	-

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

A formação do profissional que vimos tratando até o momento nos permite ir além da formação acadêmica na intenção de construir um *ser mais* que pense, pesquise, reflita e produza novos conhecimentos. Essas condições fazem parte das qualidades do professor que pensa certo, que busca refletir sobre sua prática; no entanto, isso não quer dizer que este profissional em formação não erre ou não pense errado, mas sim, que mesmo pensando errado ele reflita sobre sua prática para ensinar a pensar certo. Para Freire, “quem pensa certo, mesmo que às vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 30).

No Quadro 6 trouxemos a categoria *práxis*, por entender que ela perpassa todas as obras de Paulo Freire e está indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade, bem como se encontra relacionada à prática pedagógica do profissional em formação. Trouxemos a categoria *práxis* na intenção de expor, não apenas os artigos nos quais ela está presente, mas sim, o quão importante e imprescindível ela é para a compreensão da formação dos (as) professores (as), ou seja, fundamentadas na Pedagogia Paulo Freire, compreendemos a *práxis* como uma das categorias mais fecundas à prática pedagógica; para o autor esta categoria se materializa no pensamento pedagógico emancipatório e libertador.

Freire menciona a *práxis* como possibilidade concreta da elaboração de um projeto de mudança, homens e mulheres se comprometem com a transformação de sua realidade. E isto se torna possível diante da “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26). Neste sentido, a *práxis* contribui para o processo de conscientização já que não é possível chegar a este “apenas pelo esforço intelectual, mas também pela *práxis*: pela autêntica união da ação e da reflexão” (FREIRE, 1980, p. 92).

Partindo desta compreensão e entendendo que a *práxis* está relacionada à metodologia da ação, extraímos do artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 01/2002 o trecho que nos chamou atenção no que se refere à categoria *práxis*, pois, segundo o parágrafo único, a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Ainda na mesma Resolução, identificamos no parágrafo 13 que a prática pedagógica deverá

ser desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema (BRASIL, 2002).

Na Resolução do Curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, identificamos nos artigos 2º e 3º, que tratam do perfil do profissional em formação, onde este deverá planejar, executar e avaliar as atividades educativas desenvolvidas; nesse momento, o estudante de Pedagogia estará trabalhando o repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, adquiridos na formação, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão (BRASIL, 2006), cumprindo com o que propõe a práxis freireana.

Foi possível perceber desde a primeira leitura dos documentos nacionais que a formação de professores (as) pretendia ganhar um espaço que possibilitasse ao profissional em formação uma maior apreensão por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, bem como, que fosse possível permitir o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas; [...], podendo esta reflexão enriquecer a prática do profissional em sala de aula. [...] (BRASIL, 2006)

Já na Resolução que corresponde à formação de professores em nível Superior, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, destacamos no artigo 3º, § 6º, que o projeto de formação do profissional deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica. Neste parágrafo fica evidente a necessidade da inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, visto como espaço privilegiado da práxis docente (BRASIL, 2015).

No entanto, esta articulação entre a instituição de educação superior, que é a instituição formadora, e a educação básica só será possível através da inserção do (a) professor (a) na sala de aula. Desta forma, compreendemos que a atuação deste profissional se inicia no estágio supervisionado dos cursos de licenciatura nas escolas de Educação Básica. Fica claro neste trecho do texto o quão importante são os estágios curriculares, pois, este é o momento de refletir criticamente a prática dos conteúdos e ações em sala de aula.

Além da reflexão crítica da prática, os documentos nos orientam a compreender que a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica deve assegurar a Base Comum Nacional, pautada pela concepção de educação

como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática.

De acordo com Freire (2009) não há dicotomia entre teoria e prática, uma não é mais relevante ou menos relevante que a outra, é preciso fundamentar a formação permanente de educadores/as na reflexão crítica sobre a prática, ou seja, sobre a realidade. Freire propõe uma formação na qual o educador seja capaz de analisar sua própria prática, e partindo da análise da sua prática descobrir a teoria nela integrada para formar educadores e educadoras, pois, não basta apenas oferecer-lhes conhecimentos teóricos tampouco considerar unicamente a prática, o fazer dos professores e professoras, fazem-se ora a teoria ora a prática.

Esta afirmação é possível ser verificada no artigo 10 da Resolução referente à formação de professores:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015).

Embora não seja mencionada de maneira específica nas Resoluções do CONSEPE/UFPB nº 64/2006 e nº 07/2010, a categoria práxis está intimamente relacionada à formação de professores, bem como às suas implicações teóricas e práticas, em que, a partir do momento em que alguém compreende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim.

Seguimos nossa reflexão no Quadro 7, no qual trouxemos a categoria *diálogo* com o objetivo de refletir sobre a proposta de educação humanizadora. Para Freire, o diálogo surge como uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, com uma proposição em relação ao futuro do profissional em formação.

Quadro 7 – Categoria **diálogo** nas Resoluções CNE/CP e CONSEPE/UFPB

Diálogo		
Documento	Caput	Artigo
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	-
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	Art. 2º [...]; § 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, [...], no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. [...]; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Art. 8. Parágrafo único. [...]; I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local; Art. 16. Parágrafo único. IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.
Resolução CONSEPE/UFPB nº 64/2006	Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura do Centro de Educação, <i>Campus</i> I.	-
Resolução CONSEPE/UFPB nº 07/2010	Estabelece normas de elaboração e reformulação do Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação da UFPB, e revoga as Resoluções nº 52/2003 e 34/2004	-

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

No Quadro 7 extraímos dos documentos nacionais e institucionais trechos que trataram do diálogo, enquanto ação educativa no processo de formação para a docência. Elencamos esta categoria freireana na intenção de elucidar o quanto ela influencia na articulação e compreensão entre conhecimentos científicos e conhecimentos culturais que possibilitam o desenvolvimento dos valores éticos e

estéticos inerentes ao processo de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Freire, em *Pedagogia do oprimido* (2014) elabora uma fundamentação teórica sobre as condições do diálogo verdadeiro e seu papel central para uma educação libertadora (ZITKOSKI, 2008). Para o autor, é através do diálogo que podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação.

Mesmo trazendo a categoria diálogo como uma das categorias centrais da Pedagogia Paulo Freire, no que se refere à formação de professores, na qual entendemos que o diálogo implica uma práxis social, que é compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora, ela abre caminhos para repensar a vida em sociedade. Ao direcionarmos nossa reflexão acerca da categoria *diálogo*, no parágrafo único, artigo 16, no inciso IV, observamos que é preciso estabelecer uma parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015).

Mesmo que não esteja de forma explícita nos documentos institucionais, a categoria *diálogo* se fez teoricamente presente, pois, no item 3 da Resolução CONSEPE/UFPB nº 64/2006 que corresponde às “competências, atitudes e habilidades” do egresso no curso de Pedagogia, destacamos que é necessário que este profissional desenvolva um trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento, que vise promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária (UFPB, 2006).

A partir deste trecho, e compreendendo a pedagogia freireana como vimos tentando fazer durante a construção desta pesquisa, o desafio freireano consiste na construção de novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comunguem do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso *ser mais*. Nesse sentido reiteramos que Freire (1987) defende um diálogo que não se converte no falar por falar, mas um diálogo impregnado de reflexão e transformado em ação, um diálogo que é práxis, pois o diálogo ausente de reflexão não transforma a realidade, não denuncia o mundo, mas se traduz, apenas, em um diálogo vazio.

Nesse sentido, queremos chamar a atenção para a categoria diálogo que é tão importante quanto as demais categorias já mencionadas neste texto para a formação de professores, pois, como vimos, esta categoria se apresenta de maneira implícita nos documentos que orientam a política de formação nacional de professores. No entanto, quando analisamos os documentos institucionais vimos que ela não recebe o merecido tratamento e destaque na formação do profissional do magistério, mas aparece implicitamente nos documentos e resoluções que orientam a construção do projeto pedagógico de curso.

Para compor o Quadro 8, último quadro construído para nossa pesquisa, selecionamos a categoria freireana *interdisciplinaridade*, pois, esta categoria se destacou nas nossas leituras dos documentos que orientam a política de formação de professores, especificamente no Parecer do CNE/CP nº 02/2015 e na Resolução do CNE/CP nº 02, de julho de 2015, onde ela ganha maior visibilidade.

Compreendemos a interdisciplinaridade como ação coletiva, que está intimamente ligada aos conteúdos, à apreensão de conhecimentos e à prática pedagógica. Desta forma, buscamos nos referenciais freireanos fundamentos para justificar a nossa afirmação de que a interdisciplinaridade também está relacionada a uma ação dialógica problematizadora.

Assim, buscamos nos escritos de Freire (2014) a compreensão de prática pedagógica problematizadora que vai trabalhar com a concepção de interdisciplinaridade, que consiste em um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto e com a realidade. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação e a situação pela qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

A categoria *interdisciplinaridade*⁴¹ foi escolhida para compor o último quadro de análise das categorias desta pesquisa, por termos percebido através das leituras e análises dos documentos oficiais e institucionais sua presença marcante nos artigos referentes à organização da matriz curricular, da prática pedagógica, da produção de conhecimento e, sobretudo, da postura do profissional da educação na perspectiva problematizadora.

⁴¹ Para maior aprofundamento ver Japiassú (1976); e Fazenda (1991).

Quadro 8 – Categoria **interdisciplinaridade** nas Resoluções CNE/CP e CONSEPE/UFPB

Interdisciplinaridade		
Documento	Caput	Artigo
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	<p>Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular [...] III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;</p> <p>Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.</p> <p>Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, [...] abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, [...] bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.</p>
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	<p>Art. 3. O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.</p>
Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	<p>Art. 5. A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis [...] para que se possa conduzir o(a) egresso(a):</p> <p>I – à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;</p>
Resolução CONSEPE/UFPB nº 64/2006	Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura do Centro de Educação, <i>Campus I</i> .	<p>O egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a: - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, [...] de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças; [...]</p>
Resolução CONSEPE/UFPB nº 07/2010	Estabelece normas de elaboração e reformulação do Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação da UFPB, e revoga as Resoluções nº 39/1999, nº 52/2003 e 34/2004	<p>Art. 7. O currículo, parte integrante do Projeto Pedagógico do Curso, deve ser concebido como o instrumento de produção e transmissão do conhecimento sistematizado, possibilitando a prática interdisciplinar e a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, desdobrando-se em conteúdos curriculares.</p>

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Os estudos em Freire (1991) nos direcionaram a refletir sobre a interdisciplinaridade como prática, pois, como vimos nos documentos nacionais e institucionais, a interdisciplinaridade nos provocou a refletir sobre uma proposta de ensino fundamentada nas várias áreas do conhecimento e várias disciplinas.

A interdisciplinaridade foi por muito tempo preocupação permanente para Paulo Freire enquanto esteve secretário de educação do Governo do Estado em São Paulo; em seu livro *Educação na Cidade* (1991) ele relata que o planejamento pedagógico das escolas deveria ser realizado através de equipes interdisciplinares que entendessem das diferentes realidades e áreas de conhecimentos presentes nas escolas.

Esta concepção interdisciplinar dos conteúdos fica clara já no artigo 11 da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, na qual consta que

os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002).

Quanto ao tempo e espaço curricular, a legislação nacional orienta a refletir sobre a dimensão que esta prática transcenderá no estágio supervisionado e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Compreendemos que a interdisciplinaridade vai além de uma maneira de introduzir conhecimentos ou de utilizar métodos de ensino. Na compreensão dos estudos freireanos a interdisciplinaridade perpassa o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto e com a realidade.

Para Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2014), a expressão dessa interdisciplinaridade ocorre através de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação pela qual se desvela a realidade e a sistematização

dos conhecimentos de forma integrada. Ou seja, a problematização do contexto e a reflexão dos conhecimentos adquiridos.

Nas DCNs para a formação de professores, a interdisciplinaridade vai mencionar a flexibilidade necessária para atender às dimensões teóricas e práticas dos conhecimentos a serem ensinados, estimulando a autonomia intelectual do profissional em formação.

No que se refere aos conhecimentos produzidos nas diferentes disciplinas e à prática do professor, buscamos fundamentos em Fazenda (1991). Para a autora, a interdisciplinaridade propõe a troca de reciprocidade entre as disciplinas, ciências ou áreas do conhecimento. Representa, para além do encontro entre disciplinas, o grande encontro daqueles que habitam o território das disciplinas e que desejam ultrapassá-lo, em direção a um conhecimento que possa fazer sentido para a história da humanidade.

Dentro do contexto acima descrito, relacionamos esta afirmação ao artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, onde consta que o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

Nessa configuração, o profissional em formação poderá assumir uma atitude pedagógica, traduzida na metodologia da educação problematizadora, bem como desenvolver uma visão de mundo que possibilita a compreensão necessária à consciência crítica entre os diversos saberes disciplinares. Estes saberes se reinscrevem na práxis educativa ou nas vivências individuais e coletivas deste profissional nos diferentes contextos.

O ato de problematizar e refletir criticamente sobre os conhecimentos do senso comum, podendo transformá-los em um conhecimento científico, exige não apenas do professor, mas também do aluno, um pensar na direção da proposta interdisciplinar que possibilite a ampliação e vivência de um novo conhecimento e que esta ampliação de conhecimento só vai ser possível se houver o diálogo, a vontade de aprender, o envolvimento e a ação coletiva.

Segundo Fazenda (1991), “o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional”, deve-se pensar na direção em que causa e intenção coincidam, que não se orienta apenas para produzir, mas que surja espontaneamente de um ato de vontade.

Pensar na interdisciplinaridade, enquanto currículo e prática pedagógica, nos direciona a fundamentar nossa compreensão com o que está posto na atual Resolução do Conselho Nacional de Educação para formação de professores. Consta no artigo 5º, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que a formação dos profissionais da educação, além de assegurar a Base Comum Nacional pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis, deverá, também, conduzir o (a) egresso (a)

I – à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; [...] (BRASIL, 2015, p. 6).

Fazer pesquisa e ensinar numa perspectiva interdisciplinar consiste na superação de múltiplas barreiras, sejam elas de ordem material, pessoal ou institucional. Porém, através dos estudos em Freire, compreendemos que devemos aperfeiçoar e superar nossa práxis educativa através da formação permanente. Foi através das leituras e análises dos documentos que orientam nossa formação enquanto docentes e pesquisadoras em consonância com os estudos teóricos em Fazenda (1991), que reforçamos que a universidade tem o papel de transformar desde a sala de aula dos cursos de graduação em locais de pesquisa e que esta seja realizada numa perspectiva interdisciplinar e baseada na construção coletiva.

Para Freire,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2014, p. 32).

Nessa direção, identificamos que tanto nas resoluções nacionais, quanto nas resoluções institucionais a interdisciplinaridade aparece como orientação no projeto político pedagógico. Segundo o item três, da Resolução nº 64/2006 do CONSEPE/UFPB, que aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura do Centro de Educação, *Campus I*, “o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a: - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, [...] de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, [...]”.

A interdisciplinaridade foi identificada em todas as Resoluções institucionais (CONSEPE/UFPB nº 39/1999 e nº34/2004, revogadas pela Resolução do CONSEPE/UFPB nº 07/2010), que orientaram a elaboração e reformulação dos projetos político-pedagógicos da UFPB.

Nessa direção, é possível identificar no artigo 7º da Resolução do CONSEPE/UFPB nº 07/2010, quando esta compreende o currículo como instrumento de produção e transmissão do conhecimento sistematizado, possibilitando a prática interdisciplinar e a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, desdobrando-se em conteúdos curriculares (UFPB, 2010).

Diante das análises realizadas nos documentos nacionais e institucionais, percebemos que as categorias freireanas destacadas: **formação inicial, formação continuada, formação permanente, unidade teoria-prática, práxis, diálogo e interdisciplinaridade** constam em todos os documentos selecionados; mesmo não aparecendo de forma explícita, como no caso da categoria diálogo, é possível inferir que elas fazem parte da política de formação de professores (as) descritos nos documentos nacionais.

3.3 Inferência das categorias freireanas na política de formação de professores (as)

Neste subtítulo trazemos a inferência da Pedagogia Paulo Freire nas políticas de formação de professores. Trabalhamos os documentos em dois níveis de análise: no primeiro nível fizemos a leitura crítica de todos os documentos que tratam da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (LDBEN nº 9394/1996; Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001, Parecer nº 3/2006; Parecer nº 2/2015 e o Decreto nº 8.752/2016, que revogou o Decreto nº

6.755/2009). Em seguida, selecionamos e analisamos as Resoluções nacionais e institucionais que tratam especificamente da formação de professores em nível superior (Resolução do CNE/CP nº 1/2002, Resolução CNE/CP nº1/2006, Resolução CNE/CP nº 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

No segundo nível de análise, trazemos a inferência entre a análise dos documentos legais, os Pareceres e as Resoluções do CONSEPE/UFPB que compõem o *corpus documental* deste estudo, buscando evidenciar os indícios dos referidos documentos no que diz respeito às categorias freireanas presentes na política de formação de professores.

É importante ressaltar que tanto nos documentos institucionais da UFPB, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior, trabalhamos com as seguintes categorias: **formação inicial e continuada, formação permanente, unidade teoria-prática, práxis e diálogo e interdisciplinaridade.**

A partir da categorização elaboramos um quadro para cada documento inspirado na análise dos documentos políticos de formação aprovados nos estudos de Bardin (2011). Segundo a autora “a categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário e a classificação”.

A partir dos nossos estudos compreendemos que o processo de categorização pode ser submetido a uma ou várias dimensões de análise na AC. Sendo assim, a nossa premissa de investigação consistiu em investigar o que cada categoria teve em comum. Segundo Bardin (2011, p. 148), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros”.

Ao decidirmos pela categorização na Análise de Conteúdo, tivemos como objetivo fornecer, através da condensação, uma representação simplificada dos dados brutos da análise, para assim poder realizar as inferências finais a partir do material reconstruído. Foi a partir da Análise Temática que buscamos dar visibilidade aos índices visíveis, ou seja, aos conceitos e significados dos dados extraídos das categorias freireanas.

Sendo assim, decidimos codificar as categorias a partir da AT e fazer de maneira simplificada uma representação dos dados brutos produzindo um quadro

representativo para o documento de análise final de nossa pesquisa. Tomamos como referência a Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015, por entender que ela orientará toda a formação inicial e continuada dos professores.

Submetemos esta Resolução à categorização e à inferência de nossa pesquisa por ser essa Resolução que passou por diversos debates e que contempla para nós professores (as) os avanços referentes a nossa formação, valorização da carreira docente e interdisciplinaridade como uma das principais características da formação de professores.

Destacamos que tanto a Resolução quanto as categorias passaram pelo processo de categorização, e que as mesmas foram submetidas ao processo de qualidades como a exclusão mútua, a pertinência, a homogeneidade, a objetividade e fidelidade e, por fim, a produtividade. Ou seja, para Bardin (2011), um conjunto de categorias boas deve seguir as seguintes qualidades:

A exclusão mútua: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; *a homogeneidade:* o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. [...], num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise. *A pertinência:* uma categoria considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. *A objetividade e a fidelidade:* estes princípios, tidos como muito importantes no início da história da análise de conteúdo, continuam a ser válidos. As diferentes partes de um mesmo material, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. *A produtividade:* um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: em índice de inferências, em hipóteses e em dados exatos (BARDIN, 2011, p. 149-150).

Apresentamos o Quadro 9, que elaboramos a partir da categorização com trechos extraídos dos artigos da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que representam as categorias: formação inicial, formação continuada, formação permanente, unidade teoria-prática, práxis, diálogo e interdisciplinaridade.

Neste quadro fizemos uma análise que contém as seis categorias de pesquisa; apresentamos como uma representação de sucesso (RS), pois, cada trecho extraído foi codificado para apresentar a categoria freireana e seus múltiplos significados. Segundo Bardin (2011, p. 162), “a codificação é guiada por regras precisas, em função da combinação das palavras numa frase, cada frase codificada segue o conjunto de protocolos”. Aqui destacamos fragmentos de artigos das DCNs

para formação inicial em nível superior na intenção de reafirmar a presença da Pedagogia Paulo Freire nas políticas de formação de professores.

Quadro 9 – Inferência e decodificação das categorias freireanas

Categoria 1	
A <i>formação continuada</i> compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores [...].	Processo, consciência, reflexão, emoção, razão, política, prática. Papel positivo → categoria global = (RS)
Categoria 2	
A <i>formação</i> de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como <i>processo</i> emancipatório e <i>permanente</i> [...].	Conquista política, emancipação, libertação, problematização, reflexão crítica, autonomia, transformação social, trabalho coletivo interdisciplinar. Papel positivo → categoria global = (RS)
Categoria 3	
Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre <i>teoria e prática</i> , ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência [...].	Currículo, política, <i>que-fazer</i> , reflexão crítica, pesquisa, conscientização. Papel positivo → categoria global = (RS)
Categoria 4	
[...] reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...].	Indissociável, análise da compreensão, ação-reflexão-ação, autonomia, educação libertadora, docência. Papel positivo → categoria global = (RS)
Categoria 5	
Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em <i>diálogo</i> constante entre diferentes visões de mundo.	Educação humanizadora-libertadora, construção, transformação, problematização, <i>práxis-social</i> . Papel positivo → categoria global = (RS)
Categoria 6	
O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de <i>interdisciplinaridade</i> , contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.	Prática, realidade, totalidade, metodologia, investigação, democracia. Papel positivo → categoria global = (RS)

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Para a elaboração deste quadro recorreremos ao *Dicionário Paulo Freire*, organizado por Streck, Redin e Zitzoski (2008), com o objetivo de listar alguns conceitos, pois, a partir do documento oficial objetivamos montar este índice na esperança de ficar claro o quanto a pedagogia freireana influencia nas políticas de formação e o quanto Paulo Freire está vivo e resistente nas ações pedagógicas.

Neste quadro realizamos o processo de codificação e decodificação, na intenção de tornar visíveis os diversos significados e sentidos que as categorias freireanas possuem dependendo do contexto em que sejam analisadas e inseridas. Se para Bardin a codificação pode ser realizada com fragmentos de textos ou mensagens, para Freire (2014) essa codificação é realizada a partir de uma situação existencial que possa contribuir com a prática do educador na produção de um novo conhecimento, para o autor através da codificação os sujeitos tomam distância de seu mundo e se reconhecem como integrantes dele.

Quando buscamos em seus escritos, podemos apreender que na investigação dos temas geradores, Freire nos mostra que a codificação/decodificação faz parte de uma metodologia conscientizadora que busca inserir a pessoa numa forma crítica de pensar seu mundo. Segundo o autor, a análise de uma situação existencial concreta (codificada), implica para sua apreensão (decodificação), partir abstratamente até o concreto; implica uma ida das partes ao todo e uma volta destes às partes; implica no reconhecimento do sujeito no objeto e do objeto como situação em que está o sujeito (FREIRE, 2014).

Ao direcionarmos nossos estudos à formação dos (as) professores (as) analisando os documentos que orientam este ato político e pedagógico, buscamos frisar sempre a concepção da prática deste profissional. Uma prática que deve estar enraizada no diálogo, na práxis, na coletividade, na ação radical, no processo de investigação e de codificação da situação existencial para que resulte numa prática emancipatória; “[...] a codificação é um objeto de conhecimento que, mediatizando educador e educando, se dá a seu desvelamento” (FREIRE, 1981, p. 22).

Para compreender como realizamos a inferência e a decodificação das categorias freireanas na política de formação de professores, optamos por utilizar a Resolução do CNE/CP nº 02/2015, que traz estas categorias de forma mais evidente e que exige das instituições formadoras mais compromisso com a formação política e pedagógica do profissional que irá atuar na perspectiva de uma educação crítico-emancipatória e libertadora.

Este quadro nos permitiu observar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 pauta-se numa perspectiva de formação mais ampla para o (a) professor (a) e que é visível e significativo o avanço no que se refere aos documentos historicamente elaborados, pois, trata de uma formação baseada no diálogo, que objetiva uma formação para a transformação social, estimula a reflexão crítica da prática, exige uma formação teórica que não se dissocie da prática e requer um currículo imbuído de conteúdos respaldados e garantidos por uma Base Comum Nacional que contempla o trabalho coletivo e interdisciplinar.

No nosso entendimento, esta resolução vem mudar historicamente a política de formação dos profissionais do magistério que lutaram e lutam por uma formação transformadora que possibilitasse uma prática emancipatória em todos os níveis e modalidades de ensino na educação. Nessa perspectiva, entendemos que a formação de professores é um processo em permanente construção e nunca tem prazo para terminar.

Segundo Freire (1991) uma das principais questões a serem consideradas na formação permanente de professores (as) é a reflexão crítica sobre a prática como forma de superar as dificuldades, ainda acrescentamos quanto à relevância do diálogo para Freire (2014), o diálogo é existencial,

[...] ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2014, p. 109).

Portanto, é possível perceber que na formação permanente de educadores os conceitos freireanos como: práxis (ação-reflexão-ação), unidade teoria/prática, reflexão crítica da prática e leitura da realidade são conceitos interligados, que não se fragmentam, dividindo-se em etapas como se existisse um tempo certo para aprender o diálogo, outro tempo para aprender a teoria e outro tempo para dominar a prática.

As palavras aqui mencionadas por Freire estão “grávidas de mundo” como o próprio autor defendia, palavras que têm como dom gerar a reflexão sobre a realidade, têm como propósito intencional no processo de humanização. Assim, refletimos o quão importante é para os (as) educadores (as) em formação ter uma aproximação com um índice de categorias e conceitos chaves da pedagogia

freireana. Sendo assim, a nossa pesquisa buscou através dessa investigação, a partir dos indícios desta pedagogia e do levantamento documental, mostrar que a nossa formação teórica-política-social precisa estar entrelaçada com a nossa prática educativa.

Nossos estudos e análises estiveram a todo momento pautados no olhar e despertar crítico; assim, nossos esforços se reverteram, não só para definir como deve ser a prática do (a) professor (a) em formação, mas para estimular outrem à busca do pensar e agir certo a partir da problematização da realidade, do compromisso com a vida, bem como do exercício da práxis através de uma postura ética e democrática. Reforçamos aqui que nossa formação, assim como nossa atitude não é neutra, e sim comprometida com o projeto de transformação, humanização e libertação do ser, em que Freire defende em seus escritos.

Embora a pesquisa tenha confirmado a presença de categorias freireanas nos documentos da política de formação de professores, observamos a ausência da radicalidade do pensamento de Paulo Freire na formação prática do egresso no curso de Pedagogia.

Os documentos nacionais e institucionais apontam para uma formação crítico-transformadora, que exige do profissional, em formação, o compromisso com a vida e com a humanização, enquanto projeto de libertação; esses aspectos são pouco abordados e trabalhados nas disciplinas do curso.

Vale destacar que não estamos aqui para defender um modelo ou padrão de formação de professores que engesse este profissional, mas, através de nossos estudos e imbuídos dos escritos de Freire, buscamos ressaltar a importância que as intervenções educacionais radicais e críticas têm para uma efetiva prática docente problematizadora e emancipadora.

Nosso compromisso com a educação e a formação do (a) professor (a) trilha o caminho da pedagogia freireana, quando mencionamos que o egresso no curso de formação de professores deve se preocupar com uma educação social, deve conhecer os problemas de sua realidade na intenção de superá-los, essa afirmação nos direciona a refletir sobre a educação radical que Freire defende.

Para o autor a educação radical deve preparar a pessoa que aprende para a vida concreta do dia a dia, “cuja preparação para o presente também inclui transformação futura, através de uma compreensão crítica da vida que se vive; somente assim é possível criar novas formas de vida” (MCLAREN, 2008, p. 348).

Para Freire (2014) a prática da educação radical deve ser resistente às ideologias dominantes e requer a aquisição de novos pensamentos, ação e reflexão.

Freire defende a educação social, a necessidade de o aluno se conhecer e conhecer os problemas sociais da sua realidade concreta. Para o autor a educação é muito mais que um processo de escolarização ou de profissionalização, ela está voltada na formação do ser para o pensar certo, estimulado pela criticidade, pela *práxis*, uma educação e formação que transforme o profissional num ser crítico-reflexivo e transformador.

Nessa perspectiva, a educação pode acontecer antes que tenha ocorrido a transformação social radical, mas também é importante que a transformação radical deste sistema tenha um objetivo que se persiga de maneira cada vez mais clara e rápida (FREIRE, 1978).

Assim, nosso estudo buscou fazer o diálogo entre as categorias freireanas e os documentos que orientam a política de formação de professores (as) por meio da inferência em Bardin (2011) que nos possibilitou compreender a importância da Pedagogia Paulo Freire para a formação dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa se insere no campo das políticas de formação de professores e nos estudos da Pedagogia Paulo Freire que vem ganhando visibilidade nas pesquisas do Grupo de Estudos da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF), nas pesquisas da Rede Freireana de Pesquisadores e nos debates das entidades científicas que têm como eixo central a formação de professores.

A pesquisa proporcionou uma reflexão da formação dos professores, a partir da leitura crítica das Leis, Decretos, Pareceres e Resoluções nacionais e institucionais. Analisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Pedagogo e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, considerando também a leitura crítica dos Decretos nº 6755/2009 e nº 8.752/2016, que orientaram a formação inicial e continuada como princípio da formação permanente.

Os documentos selecionados foram resultados de debates e embates das políticas de formação de professores advindos dos encontros de educadores, das entidades científicas, entre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), que considera como eixos norteadores da Base Comum Nacional a garantia da interdisciplinaridade, o compromisso com a educação pública de qualidade; articulação teoria-prática, conteúdo pedagógico e conteúdo específico; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e trabalho coletivo como princípio educativo (ANFOPE, 2014, p.11).

O objetivo geral da pesquisa procurou compreender como a Pedagogia Paulo Freire se apresenta nos documentos que orientam a formação de professores (as) nos cursos de licenciatura e teve como objetivos específicos: a) identificar nas diretrizes curriculares nacionais se há presença de categorias teóricas da Pedagogia Paulo Freire; b) descrever como essas categorias freireanas aparecem nos documentos que orientam a formação de professores; c) analisar os indícios das categorias freireanas nos documentos da UFPB que orientam os PPCs dos cursos de licenciatura.

Para responder à questão orientadora da pesquisa se **há indícios da Pedagogia Paulo Freire nas políticas de formação de professores (as)**, procuramos fazer análise dos documentos sobre a política de formação de

professores, tomando como referencial teórico a Pedagogia Paulo Freire, trazendo os indícios das categorias freireanas nos documentos legais. Para isto identificamos sete categorias freireanas que mais aparecem nos documentos oficiais, entre elas a formação inicial, formação continuada, formação permanente, unidade teoria-prática, práxis, diálogo e interdisciplinaridade que foram as mais significativas para a metodologia de Análise de Conteúdo (AC), tendo como técnica principal a Análise Temática (AT).

Buscamos os indícios das categorias freireanas em cada documento e interpretamos a inferência a partir do material construído, condensando uma representação simplificada dos dados brutos da análise. Essas categorias foram fundadas nas leituras das obras de Freire e dos documentos nacionais e institucionais que orientam a formação de professores.

Os estudos nos proporcionaram uma leitura profunda sobre a política de formação de professores (as) que exige a formação inicial e continuada, articulada e permanente, tendo a Base Comum Nacional como eixo norteador do trabalho docente e respeitando as diretrizes curriculares nacionais que defendem uma sólida formação teórica, interdisciplinar; unidade teoria e prática; trabalho coletivo como compromisso social do profissional da educação, enfatizando a concepção sócio-histórica; a gestão democrática; formação inicial e continuada com base no conhecimento e não em competências e habilidades; a pesquisa como princípio formativo e avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Nessa perspectiva, o PPP foi compreendido como um instrumento político-pedagógico do curso. Por isso ele não poderia ser entendido como um currículo mínimo ou grade curricular, e sim como o resultado da produção coletiva, dos consensos e dos conflitos. Por isso, ele é instituído pela legislação nacional, legislação institucional e construído pela comunidade educacional à qual o curso pertence.

Assim ele responde ao instituído e ao instituinte, pois, cria objetivos, instrumentos, procedimentos e modos de agir. O PPP sintetiza os desejos e as propostas dos educadores que trabalham nas instituições. Corroborando com De Rossi (2005), o PPP é o documento escrito e o instrumento de articulação entre os fins e os meios: ordena, realimenta e modifica todas as atividades pedagógicas, tendo em vista os objetivos educacionais. Ele considera o instituído (legislação,

currículos, conteúdos e métodos) e também é instituinte da cultura escolar, pois cria objetivos, instrumentos, procedimentos, modos de agir e valores.

Os dados obtidos a partir da análise dos documentos que orientam a política de formação de professores (as), permitiram-nos inferir as categorias freireanas estudadas, a partir das obras de Freire, mencionadas no transcorrer do texto, bem como nos fizeram concluir que os documentos institucionais estão articulados com os documentos nacionais e que ambos expressam teoricamente, em suas entrelinhas, a preocupação em abordar uma formação inicial e continuada pautada no diálogo, na interdisciplinaridade, na indissociabilidade da unidade teoria-prática voltados a uma formação permanente.

O resultado da pesquisa nos apontou que há indícios das categorias freireanas como formação inicial, formação continuada, formação permanente, unidade teoria-prática, práxis, diálogo e interdisciplinaridade nos documentos que orientam a política de formação de professores e na construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos de pedagogia da UFPB; no entanto, essas categorias não aparecem enquanto radicalidade da Pedagogia Paulo Freire. Este será objeto de pesquisa para estudos posteriores, tendo em vista que os estudos realizados até o momento não tinham a pretensão de uma pesquisa de campo no local da elaboração e construção do projeto político-pedagógico.

No decorrer de nossos estudos e análises, compreendemos que entre as categorias freireanas **formação inicial e continuada, formação permanente, unidade teoria-prática, práxis e diálogo e interdisciplinaridade**, citadas na pesquisa sobre a formação de professores (as), surgiu mais uma categoria que vai expressar não apenas o trabalho da prática docente, como também a importância da mesma na construção dos documentos que orientam a política de formação de professores como ato de ordem social e política, foi ela a ação coletiva.

Para nós, como a educação e a formação são atos políticos e pedagógicos, esta categoria faz parte do repertório freireano, uma vez que a pedagogia de Freire, por si só, é uma pedagogia coletiva, radical, inovadora e libertadora, preocupada com a ordem social e a transformação do ser e do mundo. É no ato coletivo que exercitamos a teoria da ação dialógica, que envolve ação-reflexão-ação – práxis.

Aproveitamos a oportunidade para registrar nessas considerações que, no início desta pesquisa (2016) nosso país vivia um momento político, social, econômico e educacional que colocaria em risco todos os avanços que

conquistamos, principalmente os avanços dos movimentos sociais, os quais têm historicamente lutado pela conquista e garantia de direitos no campo da política de formação de professores. Afirmamos tal apreensão, por estarmos vivendo tempos de retrocessos desde o golpe civil, político, parlamentar e midiático em que a presidente Dilma Vana Rousseff (gestão 2011-2016) sofreu um *impeachment*, sem crime de responsabilidade, que lhe retirou o mandato, e com ele a destruição das políticas públicas instauradas desde o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (gestão 2003-2010).

Após o *impeachment* da presidente Dilma, toma posse o vice-presidente Michel Temer, que fez parte do golpe e articulou as reformas do Estado, iniciando com a Emenda Constitucional de nº 95, que impõe um teto por 20 anos para os gastos no governo, na área de saúde e educação. Nessa direção as políticas públicas e as políticas de educação vêm sendo disputadas pelos setores empresariais que compreendem a educação como mercadoria, a exemplo da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 2017) - que modificou o FUNDEB e introduziu o “professor notório saber”, além de minimizar os conteúdos curriculares.

Nesta mesma direção, as políticas de formação e valorização de professores (as) são objetos de disputa no Conselho Nacional de Educação para atender aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Resolução CNE/CP nº 22/2017). Vale ressaltar que, enquanto estávamos concluindo esta pesquisa, o tema sobre a “nova Base” para a formação de professores já estava sendo debatido no CNE com o objetivo de alterar a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Consideramos ser necessária uma maior atenção e formas de resistência às ações do governo ilegítimo de Michel Temer. Pois, essas e outras políticas foram criadas nos gabinetes do MEC, na contramão do trabalho coletivo, para atender às demandas dos empresários da educação, e, assim, ameaçar as garantias já conquistadas historicamente para a política de formação de professores.

Presenciamos atualmente um cenário educacional onde a formação e prática do (a) professor (a) encontram-se ameaçadas, pois, estão ofertando pacotes de educação a distância, na intenção de dispensar não apenas a presença do (a) professor (a), como também a extinção de laboratórios e bibliotecas; isso nos leva a

crer que a troca e expansão de conhecimento voltará a ser algo direcionado a uma minoria da população. Assim, fica evidente um modelo de luta de classe que prioriza uma elite incomodada com os avanços das políticas sociais.

Nesta perspectiva, compreendemos que diante das tensões e retrocessos que vivemos, precisamos construir estratégias de resistência para garantir a qualidade da educação denunciando o desmonte da formação de professores e anunciando a possibilidade de uma utopia de formação permanente. Concordamos com Freire que “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído política, estética e eticamente por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 2014, p. 126). O autor nos estimula a não perdermos a esperança e continuarmos sonhando mobilizados pela história que não morre.

Encerramos nossas considerações reconhecendo que não foi fácil para os movimentos sociais dos (as) educadores (as) lutar pela educação, formação e direitos que a classe docente conquistou até hoje, e que, assim como Freire nos impulsionou a lutar por uma educação transformadora e libertadora, que contribuiu e contribui para nossa prática, nós, pesquisadoras de sua pedagogia, comprometemo-nos em anunciar que os estudos de suas obras e categorias estarão cada vez presentes nos nossos escritos, pois, as investigações na perspectiva freireana pressupõem que o novo (a pesquisa) não está pronto e acabado, que enquanto pesquisadoras críticas devemos ser ousadas, curiosas, criativas e corajosas ao ponto de continuar explorando o novo e o diferente, rompendo com costumes e práticas já combatidos, mas que insistem em retornar a partir da luta de classes.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional de Educação**. Base Nacional Comum para a educação básica e a formação de professores. Documento final do 17º Encontro Nacional. Brasília: ANFOPE, 2014. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2014.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? Tradução de Maria Lúcia Mendes Gomes. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 107-142, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200006&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 13 dez. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BRASIL. **CONAE 2014**: Documento Final. 2014a. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Versão 2015/2016.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/gfm/legislacao/lei9394_96.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao programa Brasil Alfabetizado**. Elementos para a formação de coordenadores de turmas e de alfabetizadores. Brasília: MEC, 2011.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. **Resolução CNE Nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Anfope em movimento 2008-2010**. Brasília: Líber Livro, 2011.
CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **Discência/Docência**. In: STRECK, Danilo (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Estado de Direito e Cidadania. In: GRAU, Eros Roberto; GUERRA FILHO, Willis Santiago (Org.). **Direito constitucional: estudos em homenagem a Paulo Bonavides**. São Paulo: Malheiros, 2001.

DE ROSSI, V. L. S. **Projetos político-pedagógicos: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: _____ (Org.). **O Que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educar). v. 13.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo, Cortez, 1991.

FONSECA, M. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. In: De ROSSI, V.L.S. (org.). Arte e manhas dos projetos político-pedagógicos. **Cadernos CEDES**, n. 61, p. 302-318, Campinas, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

- _____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2009.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.
- _____. O PNE e suas contradições: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 maio 2015.
- GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>>. Acesso em: 9 jan. 2017.
- GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Trad. Ana Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986. 336p.
- GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Uma reinvenção dos saberes imemoriais nos contos de investigação criminal. In: _____. **Novo governo, novas políticas? O papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais**, 2003, Poços de Caldas. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro: Editora da ANPED, 2003. p.

146-146. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/06tluigg.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

GUTIÉRRES, Hernando Vaca. Codificação/Decodificação. In: STRECK, Danilo (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIMA, Taíssa Santos de. **Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, Peter. Educação radical. In: STRECK, Danilo (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete Santiago. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Revista Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, p. 395-402, mar./set. 2010 Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> 395>. Acesso em: 19 jul. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. **Impasses, resistência e singularidades na construção de projetos político-pedagógicos: as formas de enfrentamento na implementação das políticas de formação dos profissionais da educação na UFPB**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2007.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; AMORIM, Ana Luísa Nogueira de. **Pedagogia Paulo Freire: diálogos, temas geradores e formação de professores/as**. João Pessoa: UFPB/Projeto PROLICEN, 2014.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; ANDRADE, Raisal Albuquerque. **Pedagogia Paulo Freire no contexto da Educação Básica e do Ensino Superior: diálogos, formação permanente e pedagogia libertadora**. Relatório de pesquisa. João Pessoa: PROLICEN, 2016.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; LIMA, Taíssa Santos. O legado de Paulo Freire para a formação permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 186-210, jan./mar. 2016. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo –

PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-19, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7598/5548>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político-pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/1590/1162>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

SAUL, Ana Maria. **O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira**: análise de sistemas públicos de ensino a partir de 1990. Textos de estudo e relatório da pesquisa elaborados no período 2010-2012. Publicação da Rede Freireana de pesquisadores. São Paulo: CNPq, 2013.

_____. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 186-210, jan./mar. 2016. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

_____ et al. **Paulo Freire na atualidade – legado e reinvenção**: uma pesquisa a várias mãos. Organização: Ana Maria Saul. Colaborador: Alexandre Saul. São Paulo: Milarts Editora, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

UFPB. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE/UFPB 64/2006**. Aprova o projeto político pedagógico do curso de pedagogia do Centro de Educação, Campus I. João Pessoa: UFPB/CONSEPE, 2006. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2006/Rsep64_2006.htm>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE/UFPB 39/1999**. Aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação da UFPB, e dá outras providências. João Pessoa: UFPB/CONSEPE, 1999. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1999/Rsep39_1999.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE/UFPB 07/2010**. Estabelece normas de elaboração e de reformulação do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, revoga as Resoluções nº 52/2003 e 34/2004, deste Conselho, e dá outras providências. João Pessoa: UFPB/CONSEPE, 2010. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep07_2010.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma ação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

VIEIRA, Sônia Regina. **Formação permanente de educadores na perspectiva: um olhar sobre a experiência de Diadema-SP**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo. In: STRECK, Danilo (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, educação e currículo no contexto da ditadura militar. In: _____ (Org.). **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores associados; Brasília: Editora Plano, 2004. p. 139-210.

ANEXOS