



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO TRINDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E  
TECNOLÓGICA

Tierre Ortiz Anchieta

**Círculo de Cultura enquanto espaço de formação permanente de professores**

FLORIANÓPOLIS  
2019

Tierre Ortiz Anchieta

**Círculo de Cultura enquanto espaço de formação permanente de professores**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Néli Suzana Quadros Britto

Coorientador: Prof. Dr Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Florianópolis  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Anchieta, Tierre Ortiz

Círculo de Cultura enquanto espaço de formação permanente de professores / Tierre Ortiz Anchieta ; orientadora, Néli Suzana Quadros Britto, coorientador, Antonio Fernando Gouvêa da Silva, 2019.

125 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Pedagogia Freireana. 3. Formação de Professores. 4. Educação crítica emancipatória. I. Britto, Néli Suzana Quadros. II. Silva, Antonio Fernando Gouvêa da. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.

Tierre Ortiz Anchieta

**Círculo de Cultura enquanto espaço de formação permanente de professores**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Demétrio Delizoicov Neto, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Cristiane Muenchen, Dra.  
Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Marcelo Gules Borges, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação Científica e Tecnológica.

---

Prof. Dr. Fábio Peres Gonçalves  
Subcoordenador do Programa

---

Prof. Dra. Néli Suzana Quadros Britto  
Orientadora

Florianópolis, 16 de agosto de 2019.

*Este trabalho é dedicado às mulheres da  
minha vida, minha mãe Márcia e à  
"Vó" Derane.  
Ao meu pai, Geverson.  
Meus amores!!!*

## AGRADECIMENTOS

No momento que dedico para refletir e lembrar minha caminhada até aqui, me deparo com muitas coisas a serem ditas/escritas para aqueles que foram responsáveis direta e indiretamente por ter chego até essa etapa tão importante para as minhas trajetórias, pessoal e profissional. Não poderia ser diferente, preciso iniciar meus agradecimentos a duas figuras muito importantes para a realização dos meus sonhos. Meus familiares e eu não imaginávamos que um estudante de escola pública, morador do interior viesse a ingressar num curso superior de Licenciatura em Ciências Biológicas numa Universidade pública, gratuita e de qualidade. Sendo assim meu agradecimento inicial é ao Presidente Lula e a Presidenta Dilma, que oportunizaram através das diversas políticas sociais meu ingresso e permanência numa Universidade Pública durante a graduação e mestrado. Hoje diante dos diversos retrocessos nas diferentes áreas, dificultando ainda mais a vida dos mais pobres, me sinto muito contemplado com as palavras de Lula, quando diz “Não adianta tentar acabar com as minhas ideias. Elas já estão pairando no ar e não tem como prendê-las. Não adianta tentar parar os meus sonhos, porque quando eu parar de sonhar, eu sonharei pela cabeça de vocês e pelos sonhos de vocês. [...] Os poderosos podem matar uma, duas ou três rosas, mas jamais conseguirão deter a chegada da primavera.”. Sinto-me parte da primavera, que sonha, que acredita e que busca um mundo melhor aos meus iguais.

Mas nesse jardim florido primaveril, não estou sozinho, estou junto de muitas outras rosas, pessoas que tenho de agradecer imensamente por sonhar, acreditar e buscar um mundo melhor junto a mim. Nesse caso, o apoio incondicional das duas mulheres da minha vida, minha avó, chamada carinhosamente de Vó Derane e minha mãe, a minha rainha guerreira que luta igual uma leoa para proteger sua prole. Tenho que agradecer meu pai, que me ensinou diversos dos valores que carrego hoje para a minha vida e que me sinto muito responsável por carregar a tarefa de ser o primeiro da família a ter um diploma de graduação.

Nesse jardim florido, encontrei uma rosa linda, encantadora e que sonha num mundo menos desigual e acredita na educação pública, meu professor, meu amigo, meu companheiro Michel, que me acompanhou nessas andanças, que topou mudar a vida dele para me acompanhar nessa nova etapa longe de casa, de amigos e familiares. Obrigado por, nos meus momentos mais angustiantes, me abraçar

forte e lembrar que “*temos nosso próprio tempo*”.

Tenho de agradecer as lindas flores que a chegada da primavera trouxe, colocando no meu caminho os dois professores zelosos, de luta, esperançosos, amorosos e que defendem a educação libertadora como ninguém, que toparam esse desafio de me orientar nessa caminhada, minha orientadora Néli Britto e o coorientador Antonio Gouvêa (o Grande). A Néli sempre muito compreensiva, paciente e crítica, me possibilitou diversas experiências, aprendi muito em seus longos áudios explicativos (*risos*). O Grande, mesmo a distância, fez toda a diferença na construção deste trabalho, com sua extensa bagagem de saberes e experiências.

Outras flores desse jardim são representadas pela banca, composta pelos professores Demétrio, Marcelo e a professora Cristiane. Exemplos de flores admiráveis que não foram interrompidas de florescer, professores preocupados com a educação e muito dedicados ao processo de formação de professores. Os comentários na qualificação foram de muita importância para a construção deste trabalho.

A esperança é reaquecida quando encontramos colegas tão preocupados e dedicados na construção de um mundo melhor, ideias tão contagiante e que me ensinaram muito nesses dois anos do mestrado, flores que florescem e que suas ideias são como perfumes que se espalham pelo ar motivando-nos a lutar, Laura, Mariana, Cristiane, João Gabriel, Eliandra gostaria de agradecer a essas perfumadas flores pelas companhias motivacionais. Gostaria de agradecer também aos meus amigos de longa data, que enfeitaram meu caminho até aqui com seus abraços e conversas motivacionais, Guilherme, Karol, Patrícia, Dominique e Liliane minhas flores mais belas do jardim.

Por fim, gostaria de agradecer as tão importantes agências de financiamento que nos últimos tempos obscuros estão sofrendo ataques, dificultando que outras pesquisas sejam financiadas, agradeço a CAPES e FAPESC, por me possibilitarem desenvolver esse trabalho.

A todas as flores resistentes que florescem nas primaveras, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

O Círculo de Cultura de Paulo Freire é um espaço dialógico, horizontal, coletivo que possibilita problematizações e construção de conhecimentos, no entanto, é pouco explorado nas pesquisas acadêmicas desenvolvidas atualmente, havendo poucos relatos de experiências realizados nos últimos anos. Neste sentido, esta pesquisa se debruça em investigar os limites e as potencialidades do Círculo de Cultura no percurso formativo dos professores sob a perspectiva da formação permanente Freireana, para tal realizamos uma busca nas teses e dissertações publicadas e, além disso, buscamos processos formativos docentes que utilizam o Círculo de Cultura em sua proposta político pedagógica. Nos pautamos no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU para apontar que características do Círculo de Cultura contribuem para a formação permanente dos professores. Tomamos a formação permanente como fundamento com vistas a superar o legado da formação continuada que apresenta enfoques muito marcados nas racionalidades técnica e prática, sendo assim, consideramos pertinente a alteração da perspectiva epistemológica que orientam esses percursos formativos, almejando uma formação que se debruce na racionalidade crítica, uma vez que oportuniza processos formativos engajados na transformação social e educacional de cunho emancipatório.

**Palavras-chave:** Pedagogia Freireana; formação de professores; educação crítica-emancipatória.

## **ABSTRACT**

Paulo Freire's Circle of Culture is a dialogical, horizontal, collective space that allows problematization and knowledge construction, however, it is little explored in the academic researches developed today, with few reports of experiences in recent years. In this sense, this research focuses on investigating the limits and potentialities of the Culture Circle in the formative path of teachers from the perspective of Freire's permanent formation, for this we perform a search in the theses and dissertations published and, furthermore, we seek teacher training processes that use the Circle of Culture in their pedagogical political proposal. We are guided by the Pedagogical Political Project of the Pedagogy course of the Federal University of Uberlândia - UFU to point out which characteristics of the Culture Circle contribute to the permanent formation of teachers. We take permanent formation as a foundation with a view to overcoming the legacy of continuing education that presents very marked approaches in technical and practical rationalities, thus, we consider pertinent the alteration of the epistemological perspective that guides these formative paths, aiming at a formation that focuses on rationality. critical, since it provides opportunities for formative processes engaged in the emancipatory social and educational transformation.

**Keywords:** Freirean Pedagogy; teacher training; critical-emancipatory education.

## LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Síntese Práxis Organizativa Curricular via Temas Geradores (SILVA, 2004).....	70
<b>Figura 2</b> - Ciclo 1: os sujeitos como fazedores de história.....	93
<b>Figura 3</b> - Ciclo 2: multiculturalismo e o respeito pelo diverso .....	97
<b>Figura 4</b> - Ciclo 3: Tempos e espaços dialógicos em construção .....	101
<b>Fluxograma 1</b> - Adaptação esquema de representação eixo práxis educativa.....	105
<b>Fluxograma 2</b> - As exigências da formação permanente em relação com a estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFU .....	110
<b>Gráfico 1</b> - Distribuição das pesquisas produzidas entre 1997 - 2018 que faz menção ao Círculo de Cultura .....	79
<b>Gráfico 2</b> - Dissertações e teses publicadas entre 2013 e 2018 disponíveis no Banco de Dissertações e Tese da CAPES .....	80

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Comparação entre as racionalidades que influenciam os processos educativos .....	23
<b>Quadro 2</b> - Comparação enfoques de formação presentes nos processos formativos .....	40
<b>Quadro 3</b> - Comparação das perspectivas da formação continuada e formação permanente .....	58
<b>Quadro 4</b> - Síntese dos objetivos e ementas das disciplinas que contribuem para a discussão do ciclo formativo 1 "sujeitos como fazedores de história".....	94
<b>Quadro 5</b> - Síntese dos objetivos e ementas das disciplinas que contribuem para a discussão do ciclo de formação 2 "multiculturalismo e o respeito pelo diverso" .....	98
<b>Quadro 6</b> - Síntese dos objetivos e ementas das disciplinas que contribuem para a discussão do ciclo de formação 3 "tempos e espaços dialógicos em construção" .....	102
<b>Quadro 7</b> - Temática dos Círculos de Cultura de acordo com o Ciclo de formação .....	108
<b>Quadro 8</b> - Síntese da temática e objetivo das ações que compreende o Eixo da práxis educativa .....	109

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Círculo de Cultura
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CIT	Círculo de Investigação Temática
CNI	Confederação Nacional de Indústrias
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACIP	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP	Movimento de valorização da Cultura Popular
MEB	Movimento Educação pela Base
MEC	Ministério da Educação
PAIETS	Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior
PCC	Prática como Componente Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutorial
PIPE	Projeto Integrado de Práticas Educativas
PPC	Projeto Político do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESI	Serviço Social de Indústrias
TAA	Teoria da Ação Antidialógica
TAD	Teoria da Ação Dialógica
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I – COMPREENSÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	21
1. 1 AS PERSPECTIVAS E RACIONALIDADES PRESENTES NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	21
1. 2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: SUA TRAJETÓRIA DE INOVAÇÕES E LIMITAÇÕES .....	24
1. 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA ENQUANTO POSSIBILIDADE FORMATIVA.... .....	34
1. 4 OS ENFOQUES FORMATIVOS PRESENTES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	36
1. 4. 1 Capacitação e treinamento .....	37
1. 4. 2 Aperfeiçoamento docente .....	38
1. 4. 3 Reciclagem.....	39
1. 5 DAS LIMITAÇÕES DOS PROCESSOS FORMATIVOS MARCADOS PELA RACIONALIDADE TÉCNICA.....	40
<b>CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO PERMANENTE NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE</b> .....	44
2. 1 O LEGADO DE PAULO FREIRE .....	44
2. 2 FORMAÇÃO PERMANENTE .....	47
2. 3 AS EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE EM PAULO FREIRE . .....	50
2. 3. 1 Cultura/ Cultura Popular .....	51
2. 3. 2 Dialogicidade/ Diálogo .....	54
2. 3. 3 Emancipação .....	55
<b>CAPÍTULO III – O CÍRCULO DE CULTURA</b> .....	59
3. 1 SUA GÊNESE E CRIAÇÃO: O LEVANTAMENTO DO UNIVERSO TEMÁTICO' .....	59
3. 2 O MOMENTO CÍRCULO DE CULTURA.....	64
3. 3 AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS A PARTIR DAS ABORDAGENS TEMÁTICAS FREIREANAS .....	67
3. 4 OS CÍRCULOS DE CULTURA EM EVIDÊNCIA EM DIVERSAS FRENTES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO .....	75
3. 4. 1 O Círculo de Cultura: da pesquisa a formação de professores .....	75
3. 4. 2 O Círculo de Cultura como possibilidade de construção de saberes docentes.....	76
<b>CAPÍTULO IV – DA PRESENÇA DO CÍRCULO DE CULTURA NAS PESQUISAS E O LEVANTAMENTO DE DOCUMENTOS CURRICULARES</b> .....	78
4. 1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	78

<b>CAPÍTULO V – O CÍRCULO DE CULTURA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU</b>	83
5. 1 A ESTRUTURA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)	83
5. 1. 1 No que diz respeito aos princípios e fundamentos	84
5. 1. 2 No que diz respeito ao perfil do egresso e os objetivos do curso	88
5. 1. 3 No que diz respeito à estrutura curricular	92
5. 2 DESNUDANDO OS CICLOS DE FORMAÇÃO	93
5. 3 SOBRE O EIXO DA <i>PRÁXIS</i> EDUCATIVA E O CÍRCULO DE CULTURA...	103
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b>	112
<b>REFERÊNCIAS</b>	116

## INTRODUÇÃO

O ingresso no curso de licenciatura em Ciências Biológicas no ano de 2013 na Universidade Federal do Rio Grande – FURG permitiu que tivesse contato com o histórico da educação no Brasil, além disso, tive a oportunidade de desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão em diversos âmbitos na universidade, na comunidade e na escola.

O curso tinha em sua grade de disciplinas aquelas que eram específicas da área de biologia e as específicas da área da educação. Com essa cisão bem definida dificilmente os professores que se denominavam “da área dura” dialogavam com os professores da área “pedagógica” e com isso eram raras as vezes que havia propostas que uniam a área específica e a área pedagógica, não havendo na matriz curricular, horas para Prática como Componente Curricular (PCC). Somado a isso, as disciplinas tinham um cunho bastante enciclopédico, unilateral e descolado da realidade enquanto futuro professor de ciências e biologia.

Durante os quatro anos de graduação (2013 – 2016) participei do Programa de Educação Tutorial – PET Conexões de Saberes<sup>1</sup> da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, o qual tinha como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, junto ao PAIETS – Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior, um programa de extensão da Universidade que atuava nas comunidades com cursos pré-universitários populares, que pude desenvolver minhas atividades numa perspectiva em que o ensino, pesquisa e extensão se apresentavam indissociáveis.

Atuava em um curso pré-universitário do PAIETS, que se chamava Quinta Superação, nele era educador e coordenador, tendo minhas primeiras experiências docentes nesse espaço. O PAIETS e o PET Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, tinham como princípio a Educação Popular de Paulo Freire, nos encontros coletivos levávamos algumas problemáticas dos cursos a ser pensado no grande grupo a partir da perspectiva da Educação Popular, o que era um desafio bastante grande, posto que era meu primeiro contato com a Educação Popular e Paulo Freire e, esta era um tanto quanto distante das

---

<sup>1</sup> Proposta de educação tutorial criada em 2006 com o objetivo de desenvolver ações voltadas para o compartilhamento de saberes entre as comunidades populares e a Universidade através da ampliação da relação entre a Universidade e os espaços populares, aumentando o protagonismo dos universitários ingressantes por meio de ações afirmativas, proporcionando a inclusão dos jovens oriundos das camadas populares, bem como indígenas, quilombolas e camponeses.

experiências escolares vividas até então, na educação básica e na própria graduação.

A grande maioria dos educandos do curso pré-universitário eram alunos de ensino médio, entretanto havia um público bastante diverso. Os educadores, de forma majoritária, eram estudantes de graduação da Universidade, porém, não necessariamente de cursos de licenciatura, mas pessoas que de algum modo achavam aquela causa justa para participar. Com isso, dentre as problemáticas que encontrávamos no curso era o fato da Educação Popular ser muitas vezes ofuscada no espaço da Universidade, inclusive, nos cursos de formação de professores, o que acredito ser fruto de um passado – e um presente – de criminalização da pedagogia Freireana.

Sendo assim, tínhamos como tarefa organizar formações com esses educadores, num sentido de potencializar as atividades que eles desenvolviam, aproximando-as da perspectiva pautada no curso. Mas havia um problema: era recente meu contato com a Educação Popular e Paulo Freire, como poderia fazer isso?! Os espaços formativos do PET e PAIETS, bem como o diálogo com professores e colegas me auxiliaram nos estudos sobre a pedagogia Freireana.

E foi nesses espaços que busquei alternativas na própria Pedagogia Freireana para pensar e organizar as formações de educadores daquele contexto. Nessa busca encontrei muito material que fazia referência ao “Método Paulo Freire” e os Círculos de Cultura (CC) de Angicos - RN, pois a experiência de Angicos havia completado 50 anos na época, logo estava circulando bastante material informativo que referenciavam essa experiência de Educação Popular que ecoou por muitos lugares no mundo.

Neste sentido, uma das propostas de formação que fora realizada com o grupo de educadores do curso era pautada no Círculo de Cultura, a partir do que Loureiro e Franco (2012) apresentavam enquanto possibilidade teórica e metodológica, pautada na perspectiva de Paulo Freire.

De acordo com os mesmos autores, o CC é um

espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes – assume a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo, de tal sorte que seu produto – o conhecimento gerado – seja resultante dessas situações. (LOUREIRO; FRANCO, 2012, p. 21)

Além disso, um dos objetivos das formações pautadas a partir dos CC era que os educadores compreendessem os espaços como possibilidades educativas, apropriando-se para pensar alternativas nas suas práticas que abarcassem a proposta dos Círculos de Cultura.

Sendo assim, compreendia-se a partir dos estudos e das formações que foram realizadas que o desenvolvimento de práticas pautadas no CC dizia respeito à perspectiva de formação permanente freireana (ANCHIETA; AVILA; PEREIRA, 2015), fomentando um dos momentos fundamentais da formação permanente, o da reflexão crítica sobre a prática educativa (FREIRE, 2014).

Após esse primeiro contato com os textos de Freire, tive a oportunidade durante o estágio obrigatório do curso, de desenvolver uma proposta de estágio para ser realizada no curso de Pedagogia da Universidade. O planejamento previa fazer um levantamento de temas advindos de conversas numa turma do turno noturno e a partir disso seria proposta uma atividade de ensino pautada nos temas que haviam surgido nessas inserções.

O curso teve duração de quatro noites, de debates bastante intensos, por que era uma proposta realizada, em sua maioria, dentro dos pressupostos da educação popular e, estava acontecendo na formação inicial de professoras. Foi uma oportunidade de romper com as práticas que tanto me incomodavam durante toda a graduação e de evidenciar os estudos sobre a Pedagogia Freireana que vinha realizando. Sendo assim foram atividades pautadas no diálogo, enquanto futuros e atuais educadores que tinham como desafio de desvelar as ciências, em diferentes modalidades e níveis de ensino.

Por ser uma turma do noturno, muitas estudantes tinham uma bagagem de experiência muito maior que a minha e muitas já atuavam na educação, sendo cuidadoras em creches, alfabetizadoras que tinham a formação no curso normal, com isso os desafios eram muitos, mas foi um momento de melhor refletir e compreender os aspectos que constituem o sentido da educação popular.

Essas experiências me instigaram a estudar e buscar compreender mais sobre o contexto educacional brasileiro, visto que a educação brasileira é alvo de diversas reformas e mudanças, apresentando um histórico de pressão dos interesses políticos e econômicos de cada época. É comum as reformas serem organizadas por determinados grupos do governo e distribuídas à comunidade

escolar para serem seguidas, que afeta de maneira direta o trabalho docente do professor em atividade, e, além disso, a formação inicial de professores que não se adapta a tais reformulações que acontece na educação escolar básica. Entretanto é importante ressaltar que há movimentos em que os processos de reformulações são construídos junto com os professores, a partir de perspectivas que compreendem a importância dos docentes em atividade na construção das propostas de ensino que orientarão suas práticas educativas, propostas essas que enfrentam o pensamento hegemônico e representam práticas de resistência (FERRAÇO, 2017).

Na década de 1960 emergiu no país um movimento chamado de Democratização da Escola Pública, quando foi discutida a valorização da escola pública, a ampliação das vagas em busca de respostas para as problemáticas da educação brasileira no contexto da época. E de acordo com Azevedo et al (2012), desde final da década de 1960 com a abertura dos centros de educação e criação de faculdades, que a discussão sobre formação de professores no Brasil é pensada e voltada para atuação na educação básica, entretanto os autores indicam que ainda hoje os cursos permanecem, em sua maioria, sem grandes modificações nas suas estruturas.

Concomitante a isso, se consolidaram propostas progressistas, que tratam da análise crítica das realidades sociais, defendendo a educação como meio de transformação da sociedade, que de acordo com Libâneo (1986), as propostas progressistas se manifestam em três tendências: a crítico-social, a libertadora e a libertária. Partindo desta ótica, os estudos deste trabalho estarão centrados na tendência libertadora das propostas progressistas, sendo utilizados como referência os estudos de Paulo Freire e sua proposta de formação que se caracteriza enquanto crítico-emancipatória, visto que objetiva a formação dos sujeitos para a sua transformação social rumo à emancipação, ancorados nos princípios do comportamento crítico e orientação para emancipação, que alicerça a Teoria/Pedagogia Crítica (FRANCO, 2017).

Para Vasconcelos e Brito (2015), a Educação Libertadora<sup>2</sup>, só pode ser

---

<sup>2</sup> A educação libertadora é a denominação defendida por Freire em Pedagogia do Oprimido como contraposição a educação bancária que estava fortemente entranhada nos processos educativos daquela época. Esta proposta de educação busca que os sujeitos possam se libertar das amarras da opressão, no entanto, não através de um processo de doação dos opressores, mas como uma consequência da tomada de consciência das mulheres e homens juntos e no confronto entre sujeito-mundo (FREIRE, 2015a).

reconhecida quando as mulheres e homens são compreendidos como ser social, em constante transformação e crescimento que o fazem atuar. Uma educação que “conscientiza, instrumentaliza, respeita” (VASCONCELOS; BRITO, 2015, p.88). Nesta perspectiva, uma das características do educador é reconhecer a natureza humana de seus alunos, algo além dos saberes e metodologias específicos que legitimam a prática docente. Isso possibilita uma formação do educando em um ser crítico, pensante, que age e intervém no mundo e assim é capaz de transformá-lo, através do conhecimento que ele tem do mundo e da análise crítica do mesmo.

Neste sentido, os documentos orientadores da educação básica trazem orientações para os educadores potencializarem o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando qual o papel do educador nesse processo:

Esse processo não é espontâneo; é construído com a intervenção do professor. É o professor quem tem condições de orientar o caminhar do aluno, criando situações interessantes e significativas, fornecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos, para organizá-los em um corpo de conhecimentos sistematizados. (PCN, 1997, p.28)

Esses documentos são considerados um passo importante, mas que pouco foram apreendido nas escolas. Deste modo Cordão (2013), aponta que as atividades de ensino na educação básica continuam sendo atividades burocráticas, descoladas da realidade do dia a dia das comunidades que abrigam as escolas e seus alunos. E, de acordo com o mesmo autor, é uma herança cultural a ser superada.

Para além desses documentos, podemos citar os documentos que estabelecem a formação dos professores, a exemplo disso, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ou o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo que nesta pesquisa será objeto de análise o PPP<sup>3</sup> de determinado curso de formação de professores, seguindo uma perspectiva de análise documental que se alicerça em Triviños

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar a diferença que há entre o Projeto Pedagógico do Curso, o PPC e o Projeto Político Pedagógico, o PPP, uma vez que o primeiro tem como objetivo fundamentar as ações e decisões de um curso, seja ele de nível superior, técnico, profissionalizante. Enquanto o PPP explicita as ações e organização da escola, deve ser construído no coletivo, com representantes de diversos segmentos que compreende a escola, funcionários, professores, gestão, alunos, pais e responsáveis. É comum os termos serem utilizados como sinônimos, no entanto, possuem funções específicas para as modalidades de ensino a qual são direcionados. No caso desta dissertação o material que será analisado configura-se enquanto PPC, mas que é identificado como PPP, sendo assim, respeitaremos a maneira que o documento é identificado.

(1987). Junto com o Projeto Político Pedagógico, serão analisadas as fichas das disciplinas, visto que a ementa, objetivos, relação de conteúdos das disciplinas estão recheadas de sentidos e intencionalidade e nos auxilia na compreensão dos objetivos do processo de formação docente do curso.

Os desafios do mundo contemporâneo, principalmente os referentes às transformações que a educação necessita passar, refletem diretamente nos cursos de formação de professores, no qual as práticas e saberes tradicionalmente estabelecidos dão fortes sinais de esgotamento (DELIZOICOV et al, 2009). Em consequência, muitas investigações em educação como de Martins (2005), Malucelli (2007), Silva e Bastos (2012), entre outros indicam que deve haver uma mudança na prática dos professores, independentemente do nível de ensino e isso deve acontecer no processo formativo, seja ele inicial ou continuado.

Portanto as reflexões oriundas da minha formação inicial, das práticas educativas desenvolvidas, no contato com outras formações como a do curso de Pedagogia e dos estudos que venho fazendo acerca da formação de professores, me instigaram a realizar esta pesquisa na intenção de vislumbrar possibilidades de uma formação em que as práticas não sejam unilaterais, de reprodução e pura memorização e que envolva o crescimento de uma consciência crítica.<sup>4</sup> Sendo assim, essa pesquisa tem o objetivo de **investigar as potencialidades e os limites do Círculo de Cultura enquanto espaço formativo permanente de professores**. Conduzindo o olhar ao Círculo de Cultura e suas possibilidades de tornar o processo de formação de professores mais ativo, capaz de romper os obstáculos da desigualdade social é que a problemática suleadora<sup>5</sup> dessa investigação assim se delinea: **quais características do Círculo de Cultura contribuem para a formação permanente de professores numa perspectiva crítico-emancipatória de Paulo Freire?**

---

<sup>4</sup> Após a apresentação da minha trajetória acadêmica, essa pesquisa será escrita utilizando a primeira pessoa do plural, uma vez que essa investigação é resultado de um trabalho coletivo, discussões e estudos que envolveram meus orientadores e eu.

<sup>5</sup> Nesta dissertação usaremos o termo “sulear”, que fora utilizado por Paulo Freire em Pedagogia da Esperança, de modo a contrapor e problematizar o caráter ideológico do termo “nortear”. Compreendemos a pertinência dessa ação quando analisamos o contexto de surgimento do Círculo de Cultura Freireano, contrapondo a ação antidialógica opressora que está enraizada no Brasil e no restante da América Latina devido à colonização predatória que as regiões Sul sofreram ao longo do tempo. Sendo assim, buscamos caminhar para reinvenção da emancipação social, negando a dominação e exclusão gerada pela colonização do Norte em relação ao Sul (ADAMS, 2010).

O delineamento dos objetivos e problema de pesquisa conduziu ao caminho a seguir, por meio dos seguintes objetivos específicos: **1)** apontar o potencial do Círculo de Cultura na formação permanente de professores a partir dos estudos de Paulo Freire; **2)** pesquisar experiências que têm o Círculo de Cultura como prática de formação; e **3)** analisar os documentos que formalizam o Círculo de Cultura como prática de formação permanente. Por sua vez a presente dissertação está organizada da seguinte maneira:

O capítulo I apresenta os estudos referentes à formação de professores, tanto inicial, quanto continuada e as limitações que podem ser observadas nesses processos.

O capítulo II aborda a perspectiva da formação permanente pautada em Paulo Freire, de modo a compreender as exigências para esse processo de formação na perspectiva Freireana.

O capítulo III resulta dos estudos sobre o Círculo de Cultura, sua gênese e criação a partir da contextualização histórica e a ideia de levantamento do universo temático, sendo assim, apresenta também propostas que, fundamentadas na perspectiva de Paulo Freire, podem contribuir para o desenvolvimento do Círculo de Cultura.

O capítulo IV contextualiza os passos desta investigação, evidenciando o levantamento de bibliografia, a busca das pesquisas que destacam o tema e o levantamento de materiais que compõe o corpus da pesquisa.

O capítulo V se destina a apresentação e descrição do corpus da investigação e as análises realizadas nos documentos curriculares.

Nas considerações apresentamos o que foi possível apreender a partir do processo investigativo, apresentando as respostas da pergunta que orientou essa pesquisa.

## CAPÍTULO I – COMPREENSÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando se refere ao tema formação de professores há uma imensidão de fontes, pesquisas e propostas na literatura, tratando de diversas temáticas que podem ser atribuídas a esta. De acordo com Azevedo et al (2012), esse pode ser um fator positivo e ao mesmo tempo negativo, visto que demanda um trabalho ainda mais criterioso do pesquisador para a seleção de fontes e além disso, um cauteloso senso de análise para manter o foco da investigação. Neste capítulo será feita uma retomada histórica sobre a formação de professores no Brasil, sob uma perspectiva que se entrelaça a formação da/do pedagoga/pedagogo, pondo em evidência algumas das inovações e limitações desse processo. A seguir, será apresentado um apanhado geral sobre as compreensões acerca da perspectiva da formação continuada e dos enfoques formativos, aperfeiçoamento, treinamento e capacitação e reciclagem.

### 1.1 AS PERSPECTIVAS E RACIONALIDADES PRESENTES NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Os processos formativos de professores que estão hegemonicamente difundidos na contemporaneidade estão fundamentados sob perspectivas pautadas por interesses definidores advindos do conjunto de práticas sociais, pedagógicas e psicológicas que orientam a lógica e organização desses processos. Sendo assim é importante compreender as racionalidades que conduzem tais percursos formativos, para tal partimos do entendimento da racionalidade enquanto

[...] um conjunto de supostos e práticas sociais que medeiam as relações de um indivíduo ou grupo com a sociedade e dentro dos quais subjaz sempre um conjunto de interesses que definem e qualificam como os sujeitos se refletem no mundo. (FONSÊCA, 2008, p. 92)

Logo, é importante caracterizar o que influencia e que objetivos seguem esses processos formativos. Fonsêca (2008) em sua tese discute as racionalidades presentes nas ideias de conhecimento e prática docente nos documentos orientadores das políticas oficiais de formação docente no Brasil, como foco o momento pós LDB.

Henry Giroux, Wilfred Carr, Stephen Kemmis e Jürgen Habermas são as

principais referências de Fonsêca que distingue e encontra três racionalidades que embasam os processos formativos no país: **racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica.**

A mesma classificação é utilizada por Diniz-Pereira (2014), que busca evidenciar o que chama de paradigmas na formação de professores, que estão baseados nos modelos de racionalidade, estes, que de acordo com o autor, concorrem por posições hegemônicas.

No que diz respeito à formação docente, a *racionalidade técnica* ou a perspectiva técnico-instrumental (FONSÊCA, 2008) é pautada nos pressupostos positivistas, como a preocupação do conhecimento científico a ser aplicado nos planejamentos, implementação de processos formativos, condução desses processos e avaliação das aprendizagens, pautando-se em uma lógica meramente instrucional (ISKANDAR; LEAL, 2002). Por consequência, o trabalho docente se resume ao domínio de técnicas para a aplicação de teorias e alcançar resultados, numa prática formativa de cunho “objetivo, isento de valor e [que] deve conduzir a proposições empiricamente comprováveis [...]” (FONSÊCA, 2008, p.95).

Quanto à *racionalidade prática* ou a perspectiva interpretativo-cultural (FONSÊCA, 2008) a reprodução de teorias científicas é superada, logo os saberes docentes devem ir além do conhecimento teórico e domínio de habilidade técnicas, o que está em jogo agora é a capacidade de autorreflexão, que dá subsídios para interpretar, decidir e, se fundamental, modificar sua prática educativa, conferindo o aspecto dinâmico que há na prática docente. Sendo assim a formação docente resgata essas características e investe na prática, pois ela que irá auxiliar a elaborar novas teorias (SAUL; SAUL, 2016; DINIZ-PEREIRA, 2014).

No tocante a *racionalidade crítica* ou perspectiva emancipatória, tem como objetivo a compreensão dos fenômenos a partir do contexto histórico e social, evidenciando a intencionalidade do processo de formação, superando a neutralidade e isenção de valores da perspectiva instrumental, além disso, é indispensável à reflexão crítica da e sobre a prática, pois é esta reflexão que possibilita uma transformação social rumo à emancipação.

Não há esvaziamento da prática em detrimento da teoria e nem, vice-versa, muito pelo contrário, há uma valorização da teoria e da prática, enquanto uma intervenção crítico reflexiva que subsidia o confronto com a realidade (FONSÊCA,

2008).

É importante ressaltar que essas perspectivas e modelos de racionalidade não são somente encontrados em estado puro, pois coexistem e não se excluem mutuamente, nem na prática, tão como na formação docente, logo poderá ser percebido muitas vezes hibridismos de modelos e perspectivas formativas, mas há princípios que se sobressaem nas práticas e que são facilmente identificados, como afirma Saul e Saul (2016).

De modo a evidenciar as características e reflexos das racionalidades que influenciam os processos de formação, abaixo um quadro síntese do que fora discutido até então.

**Quadro 1** - Comparação entre as racionalidades que influenciam os processos educativos

<b>QUADRO DE SÍNTESE COMPARATIVA DAS RACIONALIDADES PRESENTES NOS PROCESSOS FORMATIVOS</b>				
	<b>Perspectiva</b>	<b>Concepção de conhecimento</b>	<b>Relação Teoria/ Prática</b>	<b>Papel atribuído aos professores</b>
<b>RACIONALIDADE TÉCNICA</b>	Instrumental	O conhecimento é produto de observação e neutralidade, além disso, funciona como lei e pode ser aplicável em qualquer situação.	Valorização da teoria, como prescritiva a prática.	Professor é quem executa a teoria, esta que foi formulada por um especialista e o professor tem papel de alcançar os objetivos previstos.
<b>RACIONALIDADE PRÁTICA</b>	Reflexiva	O conhecimento é subjetivo, produto do entendimento, da reflexão desenvolvida pelo docente, permitindo reconstrução de conceitos teóricos e elaboração de novas teorias.	Valorização da prática, em detrimento da teoria, com o foco na ação reflexiva.	O trabalho do professor é vinculado a sua capacidade de auto-reflexão, o que lhe permite interpretar, decidir e, se necessário, modificar sua própria prática.
<b>RACIONALIDADE CRÍTICA</b>	Emancipatória	O conhecimento teórico é submetido ao exame crítico, possibilitando a compreensão na prática e sua contextualização	<i>Práxis</i> = teoria, ação e reflexão;	Intelectual crítico-transformador, engajado nos processos de transformação social e escolar de cunho emancipatório.

FONTE: FONSÊCA, 2008.

## 1.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: SUA TRAJETÓRIA DE INOVAÇÕES E LIMITAÇÕES

Ao avaliar a formação de professores no país é necessário compreender o histórico de mudanças que o levaram a organizar-se da maneira que se encontra nos dias atuais. Para tal é necessário tomar a primeira metade do século XIX, no qual a formação de professores estava sob responsabilidade das Escolas Normais, fato que durou até meados de 1930 (FURLAN, 2008).

De acordo com Tanuri (2000) as primeiras Escolas Normais instaladas no Brasil compartilhavam algumas características como a organização didática simples, cursos com duração de dois anos, no máximo dois professores para todas as disciplinas do curso, currículo rudimentar e uma formação pedagógica prescritiva e limitada à disciplina de métodos de ensino, situação que persistiu aproximadamente durante os primeiros cinquenta anos do período Brasil Imperial (1822-1870), quando começam as preocupações com a formação de professores, pautadas nas transformações políticas, ideológicas e culturais que acompanhava o fim do período imperial do país, que acabara em 1889.

Nesse sentido predominava o entendimento de que a situação do país estava intimamente ligada ao modo como a educação estava organizada e se desenvolvia, Tanuri (2000) indica que a crença sobre “um país é o que a sua educação o faz ser” (p. 66) foi importante para essas mudanças, de modo que a educação era vista como indispensável ao desenvolvimento econômico e social. A partir deste movimento de popularização e valorização do ensino há o incentivo das Escolas Normais, com enriquecimento do seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e a abertura para as mulheres<sup>6</sup>.

Durante a Primeira República (1889 – 1930), algumas mudanças aconteceram devido ao fato das Escolas Normais estarem sob responsabilidade dos estados e municípios, sendo assim, os estados organizaram-se independentemente, promovendo alguns avanços qualitativos e quantitativos, como a influência das filosofias

---

<sup>6</sup> De acordo com Tanuri (2000) as primeiras Escolas Normais Brasileiras eram destinadas exclusivamente ao público masculino. Mecanismos de exclusão das mulheres também eram vistos na escola primária, no qual o currículo para o gênero feminino era mais reduzido e diferenciado, inclusive abrangia o domínio dos trabalhos domésticos. Foi apenas nos anos finais do período monárquico no Brasil que houve a abertura da participação feminina no ensino brasileiro.

cientificistas e a renovação pedagógica, abandonando o legado fortemente introdutório dessas escolas e ressaltando os valores da observação, da experiência e acrescentando ao currículo a prática de ensino.

No entanto, o momento pós Primeira Guerra, por volta da década de 1920, é marcado pelo entusiasmo referente ao sistema educacional nacional e internacional, com alguns esforços para mudança na qualidade de ensino brasileiro, relacionado a isso, o movimento Escola Nova<sup>7</sup> rompe com o período anterior, influenciando diversas reformas realizadas na educação brasileira, contribuindo com elementos para a revisão dos padrões de Escolas Normais existentes.

O documento elaborado em meados iniciais do séc. XX, conhecido por "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", pautado no escolanovismo, indica a preocupação que havia naquele contexto de pensar e (re) pensar um novo sistema educacional brasileiro, nesse bojo estava o que se propunha para a formação de professores.

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA – 1932, 2006, p. 200)

Em consequência, as críticas referentes à formação na Escola Normal se tornaram mais recorrentes, evidenciando o baixo caráter profissional atribuído a elas. O movimento escolanovista evidencia um legado forte das ciências, como a psicologia, biologia e sociologia, tornando-as o tripé da base educacional (BRITTO, 2010), dando ênfase às necessidades de compreender os conhecimentos acerca do desenvolvimento e natureza das crianças, técnicas e metodologias de ensino que melhor se adaptavam as necessidades das mesmas e as finalidades do processo educativo.

Ao longo de 1930 as Escolas Normais foram se transformando em Institutos de Educação, pressionadas devido as constantes alterações que sofreram na déca-

---

<sup>7</sup> Nome dado ao movimento de renovação do ensino que teve forte influência na Europa, Américas durante a primeira metade do século XX. No Brasil, desenvolveu-se nos anos 1930 sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais, no qual a educação se consolida enquanto o exclusivo elemento eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leve em consideração as individualidades dos sujeitos, as diversidades. (LUSTOSA JUNIOR, José Voste, 2018).

da anterior, com aumento da duração e nível dos estudos, alargamento da formação profissional, aumento de disciplinas estimulado pelo escolanovismo e hibridização do curso, dividido em humanidades e ciências.

De acordo com Castro (1974) e Azevedo et al (2012), ainda na década de 1930 houve dois fatos importantes para a formação de professores no país. O primeiro fato foi à publicação do Decreto nº: 19.851 que promulgava o Estatuto das Universidades Brasileiras, no qual apresentava os critérios para a criação de Universidades. O segundo fato aconteceu dias depois, quando houve a publicação do Decreto nº: 19.890 que promulgava a Reforma do Ensino Secundário, promovida pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, o mesmo destacava que no Brasil “queremos ter professores sem cuidar de formá-los” (CASTRO, 1974, p.3), quando se referia aos problemas enfrentados no país na área da educação.

Esses dois movimentos induziram a reflexão sobre a formação de professores, visto que até este momento os cursos normais eram responsáveis por formar os professores dos anos iniciais, enquanto os professores das áreas específicas eram pessoas que tinham determinado conhecimento ou apresso pelas áreas, em sua maioria autodidata.

Tanuri (2000) tal qual Furlan (2008) salientam que o primeiro curso de Pedagogia criado foi em 1939 na Universidade do Brasil, visando à formação de bacharéis e licenciados, o primeiro para atuar como técnicos de educação, o segundo formado para atuar nos cursos normais. O modelo de licenciatura reconhecido na época era o 3+1, três anos dedicados aos fundamentos da educação, no caso da Pedagogia e um ano de didática, que correspondia à formação do licenciado.

O curso desde seu início formava bacharéis e licenciados em Pedagogia, sendo os 3 anos dedicados às disciplinas de conteúdo, ou seja, para os próprios fundamentos da educação. O curso de Didática, no 4o ano, destinado a todos os cursos de licenciatura, contava com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia bastava cursar as duas primeiras, pois o restante já estava contemplado no curso. (FURLAN, 2008, p.3864-3865)

Esse modelo de formação de professores permaneceu até 1960, quando fora duramente criticado, num momento em que as pesquisas na área de educação

estavam em expansão, na busca de aprimorar os processos de ensino-aprendizagem. A maior crítica ao modelo 3+1 era principalmente que os cursos apresentavam enquanto composição três anos de disciplinas específicas da área da formação e um ano de disciplinas pedagógicas, o que representava uma nítida separação entre saberes científicos e pedagógicos (AZEVEDO et al, 2012). Furlan (2008) avalia ainda que, a aparente separação em dois cursos de Pedagogia, leva a entender que ambos não são dependentes um do outro, levando a disciplina de Didática a uma redução de formas de ensinar e dar aulas. De acordo com a mesma autora, fomenta a ideia tão recorrente de “teoria x prática” (Ibdem., p. 3865).

Essa fragmentação de acordo com Pereira (1999) era correlativa ao modelo de racionalidade técnica, ou seja, o professor era um especialista que com rigor aplicava as técnicas derivadas do conhecimento científico e pedagógico, desenvolvidos por outros. Esta ideia foi compreendida por Brzezinski (1992) como deformação docente, devido à fragilidade da formação resultado da fragmentação da mesma, numa perspectiva consensual de que a formação de professores centrada na racionalidade técnica é inadequada ao desenvolvimento da prática docente.

Em 1961 houve a promulgação da Lei 4.024/61, que regulamentava as Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, fruto das mudanças sociais e políticas que ocorreram no país a partir da década de 1950, nela continha uma novidade, um capítulo que tratava especificamente dos processos de formação de professores.

Além disso, a LDB/61 criava o Conselho Federal de Educação (CFE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) ampliando as ações desses órgãos, que tinham como objetivo pensar e organizar a área da educação no país e nos estados. Nessa prerrogativa o CFE em 1962 estabeleceu através do Parecer 292/62 a diferenciação entre licenciatura e bacharelado, no qual os cursos de licenciatura eram os responsáveis por formar os profissionais da educação, sendo assim, criou-se um currículo mínimo dos cursos com duração mínima fixa de quatro anos. De acordo com Castro (1974) foi a partir deste parecer que os cursos de licenciatura passaram a ofertar as seguintes disciplinas da área pedagógica que compunham a formação para a habilitação profissional: psicologia da educação; didática; elementos da administração escolar; e a prática obrigatória do estágio na matéria que é objeto de habilitação profissional.

A década de 1960 é facilmente identificada devido aos conflitos causados pelo Golpe de 1964 que ocasionou na ditadura militar. De acordo com Nascimento (2012) “o governo militar propôs e implantou uma série de reformas, em todos os níveis de ensino, da educação básica à universidade” (p. 01), uma das reformas foi à criação das Licenciaturas Curtas em 1964. De acordo com o documento do propositor da Reforma Newton Sucupira (1964), a escola brasileira enfrentava um grande déficit de pessoal qualificado devido sua expansão rápida, e com isso, era necessária uma política de formação de professores que correspondesse às necessidades da escola brasileira. Nascimento (2012) avalia que a ideia da licenciatura curta era a do “mínimo por menos”, ou seja, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da docência pelo menor custo e tempo possível.

Estas reformas não foram poupadas de críticas, até mesmo por que os problemas na formação permaneceram, como a falta de integração entre a formação pedagógica e a da habilitação em questão. Em 1968 foram diversos atos institucionais publicados, e o Brasil vivia um momento de fechamento do país, com perda das liberdades individuais e coletivas, tortura, lutas armadas e a ideia do Milagre Econômico. Com isso, a Lei 5.692/1971, a nova LDB, foi promulgada com a ideia de atender o momento político e econômico do país. Para Azevedo et al (2012) a década de 1970 foi marcada pela formação de professores com a proposta de formar técnicos de educação, neste sentido, a formação tinha como objetivo o treinamento técnico, desenvolvendo atividades de execução de tarefas e transmissão do conhecimento científico produzido por outros.

A insatisfação dos profissionais da educação e pesquisadores da área com esse formato de formação de professores provocou no fim da década de 1970 amplas discussões com o propósito de reverter esse panorama, neste sentido, de acordo com Brzezinski (2007), surgiram propostas alternativas de formação de professores que correspondia com as exigências da sociedade em transição e às necessidades da educação básica. O ponto central das discussões era o papel da escola enquanto uma instância social, que dissemina o conhecimento produzido ao longo da história e com isso apresenta uma importante finalidade na formação das novas gerações. Sendo assim, o exercício da docência deixa de ser visto como uma atividade neutra, mas como uma atividade transformadora. A ideia de que a formação de professores deveria estar centrada nas dimensões funcionais e

operacionais, vai sendo deixada de lado, dando espaço, a partir da década de 1980, para a concepção da docência enquanto uma prática transformadora.

Isto posto, a década de 1980 também é um momento de abertura política do país e com isso a formação de professores seguia um movimento de distanciar-se do que estava servindo de referência a ela. Ao despertar a concepção da docência com uma tendência a transformação social, são agregadas novas discussões a formação de professores, como a unidade de teoria e prática, valorização da prática de professores e uma discussão que acaba tendo uma posição de destaque devido às influências marxistas, que é o compromisso político com as camadas populares. Pereira (2007) indica que essas discussões refletem na formação de professores, no sentido que durante o processo formativo, seja favorecida a tomada de consciência do papel importante que a escola desempenha na transformação da sociedade.

Azevedo et al (2012), alude que neste momento é substituído o termo professor pelo de educador, como uma forma de rompimento com a imagem do professor no período anterior. E Pereira (2007), fortalece a ideia que após a crítica marxista à formação de professores houve alterações que forçaram a existir o compromisso político na formação. Neste sentido, a formação de educadores pode ser organizada de acordo com Candau (1982) em quatro dimensões: normativa, técnica, humana e político-social.

Já na década de 1990 tem a publicação de uma nova LDB, desta vez a Lei nº 9.394/1996, que provoca os centros formativos a repensar a formação de professores, trazendo a proposta de associação de teoria e prática.

Essa indicação da lei impeliu a revisão dos currículos dos cursos de formação de professores, particularmente no que se refere à separação entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas, no sentido de rever a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, que tanto contribuem para a fragmentação daqueles cursos. (AZEVEDO et al, 2012, p.1011)

Com a alteração dos currículos da formação de professores o maior desafio era superar a dicotomia teoria-prática, desafio que permanece até hoje. Mas é a partir desse movimento que surge a busca por novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática pedagógica e dos saberes pedagógicos e epistemológicos, neste sentido desencadeiam-se pesquisas que consideram o papel do professor e colocam em destaque o pensar sobre a formação docente que extrapole a academia

(NUNES, 2001).

Conclui que a articulação entre teoria e prática poderá contribuir na formação do professor pesquisador, sendo a atividade pedagógica espaço privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teóricos. (AZEVEDO et al, 2012, p. 1012)

O centro da formação se torna o professor-pesquisador, na ênfase de articulação entre teoria e prática, isso por que o professor tinha que aliar no seu trabalho docente as atividades de ensino e pesquisa, numa ideia de que a formação de professores não pode ser pensada fora do espaço da escola, que é o campo de atuação do profissional. De acordo com Pereira (2007), o professor na formação inicial deveria ter acesso ao processo de construção e produção do conhecimento escolar, de forma a compreender as diferenças e aproximações dos saberes científicos e escolares.

Final da década 1990 e início dos anos 2000 as pesquisas em formação de professores de acordo com o levantamento de Brzezinski e Garrido (2001), indicam o surgimento de uma nova concepção de formação de professores, numa abordagem de professor pesquisador reflexivo, motivado pelo progresso no que se refere a políticas de formação de professores que houve nos anos 2000, buscando ampliar os espaços de formação docente, inicial e continuada. Além disso, diversos foram os programas para realizar a formação de professores que atuavam nas escolas de educação básica e não possuíam a formação para tal, persistindo a ideia de que o professor e a formação dos professores não devem ser restritos ao domínio dos conteúdos das disciplinas e a técnica de transmissão desse conteúdo, o professor tem de lidar com o conhecimento em construção, numa realidade da era tecnológica.

Essa formação carrega ainda o fato de o professor não atuar na racionalidade técnica, mas na racionalidade prática, que influencia na reflexão e tomada de decisões sobre sua prática, que tem valores e intencionalidades. Surge ainda o advento da educação científica, como algo que vem a somar a formação, contribuindo para a leitura da realidade e a transformação da mesma para melhor (AZEVEDO et al, 2012).

No entanto percebe-se desde a década de 1990 um movimento de tornar a educação uma mercadoria, advento de uma política neoliberal, no qual as políticas públicas para a educação são organizadas de forma aligeiradas e para responder as

necessidades do mercado (RODRIGUES; MENDES, 2013). É consenso que as mudanças que aconteceram na educação a partir da década de 1990 estão articuladas para atender as necessidades do capitalismo, a exemplo disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores de 2002, que indicam mecanismos de controle a partir de processos de avaliação e certificação da formação de professores. Não é o objetivo tirar o mérito das Diretrizes, por que elas permitiram outra organização e forma de pensar a formação de professores, dando maior flexibilidade aos centros de formação, porém existem pontos de retrocesso nessas diretrizes que podem ser levados em consideração (RODRIGUES; MENDES, 2013).

É evidente que os processos de formação de professores são sempre alvo de mudanças de acordo com as necessidades da escola em seus inúmeros contextos e interesses, tudo isso, por que o professor é o responsável pela formação dos sujeitos nas escolas, um espaço considerado determinante para a transformação da sociedade. A formação de professores é a responsável por anunciar as competências, conhecimentos e saberes necessários aos indivíduos que atuarão nesse espaço (MARQUES; ABREU, 2017).

As pesquisas ao longo do tempo apontam as mudanças que houve na formação de professores, o que vem permitindo a consolidação desse campo de estudo. É sabido que as mudanças estão atreladas sempre ao cenário político, social e econômico, nacional e/ou mundial, entretanto, as pesquisas do mesmo modo, confirmam que embora haja um esforço propositivo de uma formação que atenda às necessidades da prática e trabalho docente, essas propostas ficaram mais no campo das discussões, não sendo realmente incorporadas. Gatti (2010) nos ajuda a compreender esse fenômeno na sua pesquisa que aborda a formação de professores no Brasil, indicando as características e problemas, numa compilação de dados e pesquisas sobre quatro aspectos de análise, que são a legislação, as características dos licenciandos, as características dos cursos de formação e as ementas e currículos das licenciaturas.

Nesta lógica, uma das primeiras considerações que se pode chegar sobre as análises que a autora traz é que, mesmo com as alterações curriculares propostas pelas DCNs (2002; 2015), nos cursos de licenciaturas prevalece à ideia do foco na área disciplinar específica, com uma pequena carga horária dedicada a formação

pedagógica, num sentido de 3+1, porém esse 1 é diluído ao longo do tempo do curso.

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas, [...] (GATTI, 2010, p. 1357)

No curso de Pedagogia a docência se apresenta enquanto base na formação do pedagogo, algo que é bastante importante, pois é defendido por educadoras e educadores e por órgãos que representam os educadores que a preparação para a docência deveria englobar todos os aspectos da ciência pedagógica, logo, todos os professores licenciados deveriam ser “pedagogos”, de maneira a não privilegiar uma área em detrimento da outra como acontece nos cursos de licenciaturas em geral. Sendo assim são nítidas as diferenças que separam a formação do pedagogo da formação docente em campos disciplinares específicos, de maneira que a primeira tem uma formação que incorpora as funções de professor, pesquisador e gestor, enquanto a segunda, realizada geralmente nos cursos de licenciaturas, segmenta a formação, no qual os licenciados são aptos à docência, ficando a cargo dos bacharéis a formação de pesquisador.

Scheibe e Durli (2011) indicam que a formação dos pedagogos é pautada também pela unidade entre teoria e prática, ao modo que não prevê habilitações específicas para o pesquisador, gestor e docente, ao passo que a docência enquanto a base da formação, não é a ideia de docência restrita a sala de aula, mas de modo integrado a função de gestor e pesquisador.

Contudo nos estudos de Gatti (2010) se apresenta um cenário deficitário na formação de professores, que de acordo com a mesma, faltam espaços e disciplinas que tratem da formação para a docência, o que pode ser evidenciado tanto nas licenciaturas, quanto na pedagogia.

Parte do estudo da autora contou com um conjunto amostral de 71 cursos presenciais de pedagogia, distribuídos ao longo do país, realizou-se um mapeamento das propostas curriculares e o levantamento das ementas das disciplinas para análise, neste sentido, a autora conclui que até mesmo nos cursos de pedagogia há uma predominância no que diz respeito às didáticas específicas de

outras áreas e metodologias de ensino, porém nas matrizes curriculares dos cursos poucas são as disciplinas destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas etapas e modalidades de ensino que atuarão os pedagogos, o que "torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto do curso de formação inicial do professor" (GATTI, 2010, p.1368)

A autora infere ainda que a formação dos Pedagogos é uma "formação panorâmica" (p.1371), questionando de que maneira esse tipo de formação pode ser suficiente para o futuro professor, logo, avalia que há uma insuficiência formativa em evidência para o desenvolvimento do trabalho docente. Sua justificativa é pautada em:

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;
- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;
- d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; [...], nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;
- e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes; (GATTI, 2010, p. 1371-1372)

Ao encontro disto, Alvarado-Prada et al (2010) destacam que os profissionais da educação privilegiam os modos que foram ensinados, reproduzindo-os e muitas vezes demonstrando uma incapacidade de pensar por si mesmos, o que é motivado pelo forte legado positivista na formação, no qual o conhecimento é encarado como algo estático e fragmentado, numa formação acrítica.

Neste mesmo sentido, Castro e Amorim (2015) indicam que a formação inicial e continuada de professores é bastante fragilizada, inclusive no que se refere

aos documentos orientadores das mesmas. A LDB/96 que foi um dos primeiros documentos ainda no século XX a regulamentar a formação inicial, a coloca em segundo plano, tratando de maneira mais prioritária a formação continuada, com um perfil de suprir as lacunas na formação inicial (ALVARADO-PRADA et al, 2010). Castro e Amorim (2015) demonstram a importância da formação inicial se aproximar do mundo do trabalho docente, ou seja, das experiências reais dos professores e para isso deve-se voltar à atenção a formação inicial docente, investindo cada vez mais na formação de professores nos cursos de licenciatura e pedagogia.

Por fim, Azevedo et al (2012) e Gatti (2010) esclarecem que apesar das inúmeras reformas que a formação de professores sofreu desde sua origem, os problemas permanecem praticamente os mesmos, numa lógica disciplinar, valorizando a racionalidade técnica, o que parece muito preocupante, pois as necessidades da escola nos dias de hoje são bastante diferentes de 60 anos atrás, neste sentido “é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (GATTI, 2010, p. 1375) para o magistério na educação básica.

### 1.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA ENQUANTO POSSIBILIDADE FORMATIVA

A formação continuada, bem como a formação inicial são fundamentais no percurso profissional dos professores, contribuindo na constituição e identidade docente e assim, auxiliando na promoção das exigências mínimas para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

De acordo com Stuaní (2016), as propostas de formação continuada surgiram na segunda metade do século XX, quando o Brasil vivia um momento de fechamento do país, e foi nesta época, com a expansão dos níveis de ensino, que surgiram propostas de formações continuada que ocorriam concomitantes ao ofício da profissão e tinham o objetivo de equilibrar a formação profissional dos professores já atuantes com as demandas da escola naquele contexto histórico.

No que se refere a esse tema é necessário buscar na literatura o que os teóricos têm a dizer, com isso vamos dialogar com algumas referências selecionadas pela sua relevância nas reflexões sobre formação continuada, como Francisco Imbernón (2010); Altenfelder (2013); Alferes e Mainardes (2011); Gatti

(2003; 2010); Aquino e Mussi (2001) e Marin (1995).

É importante elucidar a característica multiforme da formação continuada, pois usualmente são utilizados diversos termos para se referir à formação do educador que terminou a etapa da formação inicial e está desempenhando a profissão docente. Castro e Amorim (2015) trazem exemplos de flutuações terminológicas acerca do termo formação continuada, como é o caso da LDB, que de acordo com os autores em apenas seis artigos é possível encontrar os termos “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”, para eles muito mais que uma “aparente indecisão lexical, [estão] a reforçar uma perspectiva técnica de formação continuada de professores” (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 43).

Além disso, há nas literaturas muitas definições do que é a formação continuada, que também pode ser encontrada frequentemente como educação continuada, no entanto Castro e Amorim (2015) sinalizam que o termo educação continuada, remete a um ambiente escolar, num processo formal de ensino-aprendizagem que é geralmente desenvolvido em uma instituição, por meio de profissionais qualificados, num sentido de transferência de conhecimentos. O que para eles é o oposto quando se refere à formação continuada, remetendo enquanto um processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos, alcançando uma dimensão experiencial e não apenas técnica – como na educação continuada. A definição utilizada por Matos et al (2016) compreende a formação continuada enquanto o conjunto de conhecimentos que os docentes se apropriam de forma paralela ao exercício da docência, possibilitando uma mudança de atitude na prática (Imbernón, 2010).

Contudo na maioria das vezes o entendimento de formação continuada dos gestores e promotores de formação é pautado numa perspectiva genérica, despreocupada com o as mudanças na prática do professor e distante das condições de trabalho dos professores que não permitem aperfeiçoamentos na prática.

Cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de

diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância estão sendo considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem trocas. (CASTRO; AMORIM, 2015, p.43)

Logo encontramos os mais variados termos para se referir aos processos de formação continuada, um dos mais usuais é a “formação em serviço” “desenvolvimento profissional”, porém, não são raras as vezes que se ouve falar sobre a área da educação, que os professores precisam de um processo de “reciclagem”, ou então, de “capacitação” e “treinamento” e até mesmo “aperfeiçoamento docente”, discursos reproduzidos com bastante frequência em períodos eleitorais e ofertados por diversos espaços, visto que virou um mercado bem forte nos últimos anos, com infinitas propostas e ofertas que têm em comum o interesse de melhorar a educação. Neste sentido busca-se elucidar alguns destes termos, situando as concepções e de que maneira se relaciona à formação de professores.

#### 1. 4 OS ENFOQUES FORMATIVOS PRESENTES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Primeiramente, é válido afirmar que as terminologias dos enfoques formativos muitas vezes podem ser compreendidos como equivalentes, porém, como elucidada Altenfelder (2013), eles não são sinônimos e é muito importante diferenciá-los, pois a escolha de uma concepção em detrimento da outra, revela posturas e perspectivas que vão orientar o sentido dessa formação.

Nos estudos Souza e Alves (2016), é possível compreender de que maneira esses enfoques de formação estão presentes na realidade dos professores, quando questionados sobre os objetivos e concepções de formação continuadas se apresentam para eles, nove de dez responderam que a ideia da formação estava em aperfeiçoar, treinar, atualizar, capacitar, na grande maioria por meio de cursos, palestras, encontros que acontecem após a formação inicial para “aperfeiçoar” a docência.

Em síntese é possível organizar em 3 grupos que agregam concepções de “formação” que mantêm a lógica da racionalidade técnica.

#### 1. 4. 1 Capacitação e treinamento

O uso das terminologias capacitação e treinamento são bastante comuns na área da educação, a primeira, mais comum que a segunda. Mas elas podem estar bem próximas quanto ao objetivo do seu desenvolvimento ou proposição. O termo treinamento geralmente é utilizado quando em ações automatizadas, o que sugere uma concepção de acordo com Marin (1995) de modelagem de comportamentos.

Segundo Alvarado-Prada et al (2010) esses enfoques formativos surgiram posterior a Segunda Guerra, quando as duas potências pretendiam expandir suas ideologias, influenciando reformas educativas e um dos meios era “capacitar” os recursos humanos, ou seja, na educação os professores. Entre as décadas de 1960 e 1980, foi o auge dos processos formativos que pretendiam capacitar, treinar e reciclar, com o intuito de melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais, mas também na finalidade de formar mão de obra qualificada.

Os processos de formação que dialogam com a concepção de capacitação quando estão consonância com o entendimento de habilitar ou capacitar o sujeito são contundentes com os objetivos de processos de formação inicial e continuada, que seriam de habilitar o profissional da educação, de maneira a favorecer a profissionalização, ainda assim, avaliamos que, é delicado fazer o uso de uma concepção de formação que possui essa ambiguidade tênue, visto que, os processos de formação são meios, muitas vezes, utilizados para persuasão do professorado, como afirma Marin (1995) “os profissionais da educação não podem, e não devem, ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão” (p. 17).

Ao tratar da concepção de treinamento, a mesma autora afirma que não há necessidade de rejeitar completamente sua adoção, no entanto não se pode aceitar uma ação que tenha enquanto orientação treinar e/ou “adestrar” o professor a desenvolver uma metodologia, uma prática. Ao fazer isso, se assume também que há um perfil homogêneo de docente e educandos e sabemos que isso é algo que não existe, e, além do mais, temos de respeitar as peculiaridades dos espaços educativos, do coletivo de educandos.

Ambos as concepções se situam numa perspectiva de racionalidade técnica,

que parte da premissa de que os professores ajam de maneira acrítica, como meros receptores e depositadores de conteúdos.

#### **1. 4. 2 Aperfeiçoamento docente**

Na década de 1990, as escolas e a sociedade tiveram que se adequar as novas exigências do mundo globalizado, nesse sentido, na formação de professores manifesta-se o enfoque do aperfeiçoamento, no qual passa a ser exigido o nível superior dos docentes para trabalhar em sala de aula, na defesa da ideia que somente a universidade tem condições de formar professores, devido à capacidade de aprofundar os conhecimentos científicos e a conquista de maior domínio da função docente (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

A concepção de aperfeiçoamento na formação inicial e continuada pode transmitir uma ideia equivocada do que se propõe num processo de formação docente, visto que, o termo aperfeiçoamento remete ao fato de tornar perfeito e, como sujeitos humanos, sabemos que somos seres inacabados, como revela Paulo Freire nas suas obras e, com isso, longe de uma perfeição. Além disso, destoa bastante da ideia de que o sujeito vive em processo de aprendizagem (Marin, 1995), pois assim a formação toma o propósito de “acabar com perfeição” aquele sujeito, o que pode distanciar ainda mais o docente/educador dos estudantes, visto que um é inatingível devido sua perfeição acabada e os outros, educandos, são aprendizes que devem receber todo o conhecimento que aquele professor está a lhe conceder. Amplia ainda mais a ideia de que o professor é detentor de um saber e o aluno nada sabe, o que reforça o fato de que esta concepção de formação se situa numa perspectiva de racionalidade técnica.

Outro fator que deve ser levado em consideração, que quando se trata de educação, há diversos fatores limitantes ao desenvolvimento da prática educativa, e na sua maioria, eles não são fatores dependentes apenas das pessoas envolvidas na prática. De acordo com Marin (1995) “desde há muitos anos temos clara a ideia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos” (p.16).

### 1. 4. 3 Reciclagem

O termo reciclagem esteve muito presente na década de 1980, entretanto é utilizado até hoje em discursos cotidianos na imprensa e órgãos públicos. Sua definição nos dicionários consta como "atualização pedagógica, cultural com a finalidade de obter melhores resultados" e também podemos encontrar como "formação complementar dada a um profissional, para permitir adaptar-se aos progressos científicos".

Tal comprometimento ocorre, em meu entender, pelo fato de o termo reciclagem ter implícito a concepção, já consagrada pelo senso comum, de que para haver reciclagem (leia-se "atualização pedagógica") é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma. (MARIN, 1995, p. 14)

Para a autora o que é alvo de reciclagem está sujeito a alterações radicais, o que não significa a mesma coisa de atualização. Nesta ótica, esse termo é utilizado de forma equivocada, sobretudo quando se refere a profissionais da educação.

Já avançamos em diversos aspectos no que se refere à construção do conhecimento, neste sentido, sabemos que os sujeitos não são vazios de saberes e que a ação educativa é uma ação não neutra, como seria possível que um professor num processo de formação continuada de "reciclagem" destruir tudo aquilo que carrega de experiência para dar espaço a algo novo, uma atualização do que significa ser professor e os conteúdos que ele deve ensinar.

Devido à utilização dessa lógica de formação continuada que tiveram origem diversos cursos rápidos e descontextualizados, num ato reducionista de enxergar o processo educativo. Nesta lógica, acabamos por resgatar Carvalho e Gil-Pérez (2011), quando os mesmos ao definir as necessidades formativas aos professores dá área de ciências, elencam enquanto primeira "a ruptura com visões simplistas sobre o ensino de Ciências" (p.14), acreditamos que esta necessidade pode se estender para a área da educação como um todo, sendo assim, os processos de formação continuada na perspectiva da reciclagem podem dar corpo a um "senso comum pedagógico" (DELIZOICOV et al, 2009, p.31), deslegitimando a complexidade da ação educativa.

Tão logo, os enfoques mais comuns que podem estar relacionadas à

formação continuada e/ou inicial estão elencados no quadro abaixo. É mais habitual encontrar estes termos relacionados aos processos de formação continuada, como apresentado por Marin (1995), no entanto é sabido que eles acabam orientando muitas vezes os processos de formação inicial, visto que são nutridos de intencionalidades e se expressam em diferentes contextos históricos sociais, ancorados na racionalidade técnica.

**Quadro 2** - Comparação enfoques de formação presentes nos processos formativos

	<b>Capacitação</b>	<b>Treinamento</b>	<b>Aperfeiçoamento</b>	<b>Reciclagem</b>
<i>Sentido usual</i>	Esta terminologia pode ter dois entendimentos, o primeiro, é o de capacitar, habilitar alguém a algo. O segundo refere-se à ideia de persuadir, convencer. A exemplo disso, é persuadir um professor a defender e/ou utilizar um método de ensino.	Esta terminologia refere-se a tornar destre, apto, capaz de realizar determinada tarefa. É utilizado geralmente quando se trata de ações automatizadas, logo, apresenta uma concepção forte de modelagem de comportamentos.	A lógica de aperfeiçoamento docente está atrelada a uma ideia de tornar perfeito ou mais perfeito uma prática ou um sujeito, que antes de passar por esta formação estava incompleto.	Essa terminologia parte da ideia da atualização pedagógica, no qual um quefazer docente é destruído e/ou sofre alterações significativas, de modo a se tornar outro quefazer, novo e atualizado, que dá conta das necessidades educacionais daquele momento/contexto

**FONTE:** MARIN, 1995.

## 1.5 DAS LIMITAÇÕES DOS PROCESSOS FORMATIVOS MARCADOS PELA RACIONALIDADE TÉCNICA

É indiscutível que os processos de formação inicial e continuada dos professores são fundamentais, visto que, são diversos os desafios que existem na prática docente e ambos podem e devem ser espaços de diálogo e compartilhamento de experiências docentes em busca de respostas aos inúmeros problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, entretanto, preocupa a forte influência que há o marcante legado da racionalidade técnica, nesses processos de formação inicial e continuada, pautados nas concepções de aperfeiçoamento, treinamento, capacitação e reciclagem que dão ênfase a uma formação majoritariamente prática ou majoritariamente teórica, além disso, tira do docente a autonomia e responsabilidade da sua (auto) formação, dando-os a tarefa apenas de receber de maneira acrítica metodologias e conteúdos e então transmiti-los aos

estudantes, como se esse movimento elevasse a qualidade da prática educativa.

Marin (1995) e Souza e Alves (2016) indicam que os processos de formação que se pautam nas concepções explícitas acima não levam em consideração o conhecimento e a experiência dos professores, desprezando o que eles poderiam construir num processo formativo. Nesse sentido, Gatti (2010) pontua numa crítica aos cursos de formação inicial que a formação de professores não deve ser pensada a partir apenas das ciências envolvidas nas áreas e seus diversos campos disciplinares, mas a partir do papel social da escolarização.

No que diz respeito à formação continuada, Imbernón (2010) indica que é necessário desenvolver uma nova perspectiva na formação continuada de professores, segundo ele,

Os últimos anos da formação continuada de professores, e, sendo mais específico, desde princípios do século XXI, significaram um retrocesso ou, para ser mais benevolente ou exato, um estancamento, certa nostalgia para alguns, preocupação para outros e certo desconforto sobre o tema para a maioria. (p. 7)

Percebemos que as ações que dizem respeito tanto à formação inicial, como a formação continuada estão ficando apenas nos documentos, não sendo incorporados às práticas. Os desafios que a sociedade moderna impõe a área da educação são muitos e os professores estão à frente desses desafios e são alvos das críticas que são feitas aos problemas da educação, como se esses, dependessem apenas da figura da/do professora/professor para serem resolvidos. Neste caminho, Imbernón (2010) avalia que esses problemas não serão solucionados com um tipo de formação continuada que é de basicamente lições-modelo, noções em cursos pontuais, cursos padronizados ministrados por especialistas e etc..

Posto isto, Alvarado-Prada et al (2010) inferem categoricamente que os enfoques do tipo capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem correspondem a uma ideologia e concepção tecnicista de educação, no qual apresenta apenas preocupação com a eficácia e eficiência da educação, aferindo a processos que acontecem na indústria, comércio e mercado em geral, no qual o objetivo principal é o lucro. Convém destacar que, numa lógica capitalista neoliberal, o lucro está aderido não somente na comercialização da educação, mas também na precarização dos processos formativos no qual conta o enxugamento de professores

nas universidades, nas escolas e centros de formação, precarização dos materiais de apoio, entre outras medidas que conferem um maior lucro.

Essas denominações correspondem mais a uma concepção de manipulação, de implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente que remendam, completam algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigem defeitos visíveis na educação. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 375)

É tácito que nestes tipos de concepções são desconsiderados os saberes dos educadores e, além disso, o conhecimento científico é posto como o principal déficit dos docentes, logo, os professores que são submetidos a esses processos formativos são tidos enquanto consumidores de conhecimentos e executores de tarefas e metodologias, não atuando no próprio processo formativo.

Cabe pensar num processo de formação que seja dialógico, que inclua o professor e que o ouça, que analise o contexto histórico-político-social, que analise a situação do trabalho e da formação docente, logo, num processo de formação que não separe a formação do contexto de trabalho e que dê condições para que os profissionais da educação tenham mais autonomia no seu processo formativo.

Partindo dessa análise, cabe considerar o que Marin (1995) aponta,

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. (p.19)

Avançando nisso, reconhecemos que o processo formativo dos professores deve romper com essa perspectiva de formação hegemônica, avançando a outra perspectiva, que conceba outro processo formativo dos sujeitos, que inclua o desenvolvimento das experiências, a formação do pensamento, a formação política, que rompa com o isolamento dos professores, que dialogue com a sociedade e com a comunidade em questão que atuam os professores.

Uma possibilidade é pensar numa concepção de formação que se situe na racionalidade crítica. De acordo com Diniz-Pereira (2014), o modelo de educação nessa perspectiva pode ser classificado de quatro maneiras: historicamente localizado, atividade social, intrinsecamente político e problemático. É historicamente

social, pois leva em consideração o contexto sócio-histórico que está envolvido, ao ser, ação intrinsecamente política, afeta as escolhas dos envolvidos no processo educativo, logo se coloca enquanto uma atividade social que gera consequências sociais e não apenas a nível individual e faz isso por meio da problemática, criando relações entre os participantes, com o objetivo de que se projete uma visão do tipo de futuro que se espera construir.

Para Diniz-Pereira (2014) nesta perspectiva o professor não é mais o que soluciona problemas, por meio da aplicação rigorosa da ciência, mas sim o que levanta problemas, destacando que há um papel muito importante de Paulo Freire no tom político que essa ação recebe.

No modelo Freireano, o levantamento de problemas é concebido como “um processo mútuo para estudantes e professores questionarem o conhecimento existente, o poder e as condições” [...] Assim, uma comunidade de professores-pesquisadores, com estudantes como co-investigadores, estabelece um processo democrático e centrado no aluno por meio do qual o currículo é construído “de baixo para cima” ao invés de ser construído “de cima para baixo”. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40, grifos do autor)

Saul e Saul (2016) vão ao encontro das ideias de Diniz-Pereira ao evidenciarem que formação de professores é um tema amplamente discutido por Freire, afirmando ainda que, suas construções acerca deste tema foram pautadas a partir de “inspirações de sua prática, de diálogos que manteve com educadores em redor do mundo e de suas convicções sobre a relevância da formação no ato de educar” (SAUL; SAUL, 2016, p.24), dando grande ênfase, principalmente quando esteve a frente da Secretaria de Educação de São Paulo no que se refere a formação permanente dos educadores.

Em decorrência disso, assumimos que processos de formação, pautados no enfoque da formação permanente que está ancorado na racionalidade crítica possibilita que os docentes estejam à frente do seu processo formativo e que supere o conjunto de ações convencionais de formação que se apoiam na racionalidade técnica. Sendo assim, buscamos os estudos de Paulo Freire para nos debruçarmos sobre a proposta de formação permanente do mesmo, que se vincula a percepção do professor como sujeito ativo, criador e transformador de suas práticas, através de uma ação reflexiva crítica e coletiva da atividade docente (STUANI, 2016).

## **CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO PERMANENTE NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**

Este capítulo apresenta o que é a formação permanente na perspectiva de Paulo Freire, entretanto, num primeiro momento é pertinente apresentar Paulo Freire aos leitores, visto que, sua proposta de formação permanente não está descolada do seu legado profissional e pessoal. Em seguida será apresentada a formação permanente na perspectiva de Paulo Freire e os aspectos que se constituem como condição para a realização de tal percurso formativo.

### **2.1 O LEGADO DE PAULO FREIRE**

Os caminhos que percorremos ao longo da vida podem nos dizer muito sobre o que pensamos, produzimos, sobre como decidimos e mudamos de opinião. A história de Paulo Reglus Neves Freire faz parte desta premissa, pois assim é possível compreender – ou pelo menos tentar compreender – os traços que compuseram as obras e andanças de Freire, que demarcam sua definição de formação permanente.

Nasceu no Recife, estado de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, formou-se em Direito e logo após formado atuou como professor de língua portuguesa na escola em que cursou o secundário, Colégio Oswaldo Cruz, em Recife. Já em 1947 com a experiência de professor, foi diretor de Educação e Cultura do Sesi (Serviço Social de Indústrias) que fora recém-criado pela CNI (Confederação Nacional de Indústrias) e foi neste momento em que teve o primeiro contato com a educação de adultos, que o fez perceber quanto era necessário enfrentar a educação e sua problemática maior naquela época: a alfabetização.

Firmou-se enquanto educador progressista quando foi relator da Comissão Regional de Pernambuco, sendo autor do relatório “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos Mocambos” que apresentou no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958, entretanto, em 1959 concorreu ao cargo de professor efetivo de história e filosofia da educação, defendendo a tese “Educação e atualidade brasileira”, quando sua filosofia educacional ganhou notoriedade nacional.

Desde esta época já defendia, com uma linguagem muito peculiar, como

afirma Ana Maria Araújo Freire (1996), que a educação deveria se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos educandos (alfabetizando), para jamais ser reduzida ao conhecer de letras, palavras e/ou frases.

Na década de 1950, as pretensões da sociedade política estavam ao encontro das pretensões de uma parcela da comunidade civil, o que demonstrava um clima bastante favorável para reflexões e mobilizações que objetivavam as mudanças sociais e políticas, desta forma as obras de Freire trazem esse engajamento reflexivo e praxiológico.

À vista disso, a filosofia educacional de Paulo Freire propunha uma educação para a democracia, que houvesse o estímulo para a colaboração, decisão, participação, responsabilidade social e política, porém isso apenas seria possível se não fosse um trabalho educativo “*sobre* – verticalmente - ou *para* - assistencialmente - o homem, mas com o homem, com os educandos e com a realidade” (FREIRE, A., 1996, p.35, grifo da autora).

De acordo com a mesma autora a essência política da educação foi sempre o cerne da preocupação Freireana, estando presente nas reflexões teóricas e na sua *práxis* educativa, pois acreditava que o caminho para a mudança e superação das condições opressoras seria a concepção de educação como um ato político. Essa compreensão pedagógica foi transformadora, partindo de uma educação universalizadora e neutra a uma educação que se desenvolvia no cotidiano político-existencial dos educandos, entretanto, que não se reduzia a ele.

O “Método Paulo Freire” como é conhecido por muitos e inclusive mundialmente (BRANDÃO, 1985; FREIRE, A., 1996; GADOTTI, 1996) segue esses pressupostos e foi uma experiência que começou em Mossoró no Rio Grande do Norte (RN) com o objetivo de alfabetizar adultos não alfabetizados, mas mais que isso, que os sujeitos participantes pudessem se perceber enquanto homens e mulheres que vivem e produzem nas suas comunidades e na sociedade, permitindo, de acordo com Brandão (1985, p.8), “um novo sentimento de mundo, uma nova esperança no homem [e na mulher]”. A validade do “método” está no ponto de partida, que é a realidade dos sujeitos alfabetizando, que é o que ele já conhece, as suas situações existenciais. Partindo do senso comum, respeitando ele, assim Freire propõe a sua superação, o que pode levar também a superação da apatia e conformismo de “ser-menos”.

Os resultados do “método” chamaram a atenção do governo de João Goulart, deste modo Paulo Freire começou a trabalhar para desenvolver seu método a nível nacional, abrangendo diversos estados, como Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Estado da Guanabara (atual cidade do Rio de Janeiro, fusionada ao Estado do Rio de Janeiro em 1975), Brasília, Rio Grande do Norte, Bahia e Sergipe. Cursos de capacitação de coordenadores para o método aconteceu de 1963 até março de 1964, sendo assim o plano para 1964 era de que até o fim do mesmo ano houvesse aproximadamente 2 milhões de pessoas alfabetizadas através do “Método Paulo Freire”.

Contudo não se passaram das primeiras experiências, pois logo em fevereiro de 1964, Paulo Freire e sua prática de uma educação libertadora começaram a ser perseguidos. A primeira ação foi à apreensão das cartilhas na gráfica pelo governo da Guanabara, depois a campanha do Programa Nacional de Alfabetização idealizada sob supervisão de Freire pelo governo deposto foi denunciada como “perigosamente subversiva” e então o Programa Nacional de Alfabetização que havia sido instituído em janeiro de 1964, foi extinto em abril do mesmo ano pelo governo militar.

Como afirma Francisco Weffort no prefácio do livro “Educação como prática da Liberdade” de Paulo Freire, “o golpe de Estado teve entre seus resultados (e também entre seus objetivos) a desestruturação deste que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil” (FREIRE, 2017, p. 15). Paulo Freire foi considerado subversivo, um perigo as elites que não aceitava que a classe popular não pudesse ser mais domesticada, assim Paulo Freire exilou-se na embaixada da Bolívia e partiu em setembro de 1964 para este país, “levando consigo o ‘pecado’ de ter amado demais o seu povo e se empenhado em politizá-lo para que sofresse menos e participasse mais das decisões” (FREIRE, A., 1996, p.42).

As obras de Freire concebem categorias importantes que explicitam sua compreensão educacional. Neste sentido, as obras “Pedagogia do Oprimido” (2015a), “Ação Cultural para a Liberdade e Outros escritos” (2015b), “Educação como Prática da Liberdade” (2017), “Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática educativa” (2014), “Professora Sim, Tia Não cartas a quem ousa ensinar” (2003) e “Política e educação (2001), formam um conjunto que delineiam categorias

importantes ao foco dessa pesquisa. Destacamos as seguintes: cultura, diálogo e emancipação.

## 2.2 FORMAÇÃO PERMANENTE

O entendimento de formação permanente para Paulo Freire parte da sua compreensão a cerca do ser humano. A pedagogia Freireana se distingue de outras, por que está centrada nos sujeitos, no compromisso e relações dos sujeitos no e com o mundo e com os outros. Logo, realiza sua reflexão pautada nos homens e mulheres como pressupostos para explicar seu entendimento sobre a educação como prática permanente,

Ressaltamos inicialmente a **sua condição de ser histórico-social**, experimentando continuamente a tensão de **estar sendo para poder ser** e de estar sendo não apenas o que herda mas também o que adquire e **não de forma mecânica**. Isto significa ser o **ser humano**, enquanto histórico, **um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão**. Por isso, **um ser ininterruptamente em busca**, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por **vocação a humanização**, se confronta, no entanto, com o **incessante desafio da desumanização**, como distorção daquela vocação. (FREIRE, 2001, p. 12, **grifo nosso**)

No extrato acima é possível perceber que no entendimento de Freire, o homem é um ser histórico-social, que está sendo para poder ser e não faz isso de forma mecânica, mas sim algo que é ontológico do ser humano. Quando se considera um processo formativo pautado na racionalidade técnica, que é antagônico a isso, impomos um processo de desumanização nos homens e mulheres, e podemos conceber isso enquanto desafiador da humanização, levando ao que Freire se refere à “distorção daquela vocação”, a vocação da humanização.

O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização de que falo [...] (FREIRE, 2001, p. 13)

O enfoque de formação permanente para a formação docente contrapõe-se ao conceito de formação para a atualização, seja ela, científica, didática e/ou psicopedagógica (STUANI, 2016), porque é um processo natural de conhecer, de aprender e ensinar.

O apoio na proposta de Paulo Freire sobre a formação permanente tem a finalidade de incentivar propostas que se enquadrem numa perspectiva contra-hegemônica de formação de professores, como retoma Saul e Saul (2016), e assim, caminhar na direção de superar as dificuldades ainda presentes e ampliar os avanços até aqui conquistados.

A principal exigência para a formação permanente é a compreensão de que somos seres inconclusos, em busca de “**ser mais**”<sup>8</sup> e que faz com que permanecemos em constante busca do conhecer, a nós e ao mundo. Logo, compreendemos que esta perspectiva de formação não se restringe apenas à formação de professores, mas também, a relação que há entre docentes e educandos, que deve ser de ensino-aprendizagem, numa relação dialética, sem dicotomias.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, aos ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. [...] Já [que] agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2015a, p. 95-96)

A formação permanente parte da ideia de uma educação que é problematizadora, que leva em consideração os homens e mulheres como seres históricos e inconclusos, sendo assim, os homens e mulheres estão em constante transformação e transformando a história.

Na verdade, diferentemente de outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. (FREIRE, 2015a, p.102)

Uma educação problematizadora é antagônica a educação bancária. A educação bancária, de acordo com Freire, serve a dominação dos sujeitos, nega a

---

<sup>8</sup> A categoria *ser mais* na Pedagogia Freireana tem um papel importante, uma vez que se refere à natureza das mulheres e homens de não estarem condicionados ou determinados pelas condições desumanizadoras. No entanto, um importante diferencial nesse entendimento é que, tanto os opressores quanto os oprimidos devem superar a situação opressora para humanizar-se e assim poderem *ser mais*.

dialogicidade, dificulta o pensar autêntico, proíbe o pensar verdadeiro, é depósito de conteúdos. A educação problematizadora, que é formação permanente “não pode ser de depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2015a, p. 94).

Por isso que a formação permanente de professores deve estar aliada à compreensão da realidade docente, e com isso, é importante que o processo de formação seja permanente, pois a realidade prática dos professores está em constante transformação, sendo o professor, sujeito responsável ou não por essa transformação, mas em constante processo de reflexão sobre ela. Porém, esse processo reflexivo deve ser crítico, ao passo que, a reflexão e a prática estejam num movimento dinâmico e dialético que Freire identifica de “pensar certo” (FREIRE, 2014).

Partindo disso, não pode estar aliada a concepção de uma “educação bancária”, que é fixista, que dicotomiza o educador e o educando, que há um narrador e ouvintes, no qual um tudo sabe e o outro nada sabe, que para Freire (2015a) “a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (p.81).

Saul e Silva (2009) situam o legado de Freire para as políticas curriculares e para a formação de professores no país. Deste modo trazem as experiências de reorientação curricular que aconteceram por todo o Brasil em prefeituras e estados, incluindo o processo de reorientação curricular que aconteceu na cidade de São Paulo quando Paulo Freire era secretário da Educação na gestão da prefeita Luíza Erundina do Partido dos Trabalhadores. Nesta experiência, a construção de uma educação pública popular era pautada na ideia de uma “educação como prática da liberdade”, que significa a mudança no papel da escola, que passava a ser voltada a formação social e crítica, esta escola deveria ser democrática para alcançar o objetivo de uma sociedade democrática.

A escola se abria para comunidade, modificando as relações que se davam na própria escola e na escola com a comunidade, podendo todos esses atores criar e recriar a escola, levando em consideração suas necessidades. Os autores evidenciam que

**a participação popular na criação da cultura e da educação** rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais

são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deveria ser também um **centro irradiador da cultura popular**, não para consumi-la, mas para recriá-la, um **espaço de organização política** das classes populares, e, como espaço de ensino-aprendizagem, um **centro de debate de ideias e soluções, reflexões**, em que a organização popular iria sistematizando a sua própria experiência. O filho do trabalhador deveria **encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual**, apropriando-se criticamente do conhecimento que a classe dominante detém. (SAUL; SILVA, 2009, p. 226, **grifo nosso**)

A abertura democrática da escola e dos processos formativos de formação de professores permitiria uma educação crítico-reflexiva, com experiência cultural e social vividas, tornando a escola um instrumento de emancipação dos sujeitos e um forte espaço de formação permanente.

A formação permanente que é possível apenas numa educação problematizadora está ligada ao esforço permanente, em que as mulheres e homens vão se percebendo como estão sendo no mundo, de maneira que possam compreender com que e em que se acham, isso se dá nas relações dialéticas que fazem mulheres-homens, homens-homens, mulheres-mulheres e todos eles com o mundo. De acordo com Freire (2015a), é recheado de antagonismos entre a educação bancária e educação problematizadora, de modo que a primeira, oculta o motivo pelo qual os homens estão sendo no mundo, mistificando a realidade para dominar, inibindo a criatividade e tende a matar a intencionalidade, negando as mulheres e homens sua vocação ontológica de humanizar-se (FREIRE, 2015a). Enquanto a segunda **comprometida com a emancipação e libertação do sujeito**, desmitifica pelo **diálogo**, que é o **desvelador da realidade**, a realidade que eles constroem enquanto atuam na sua atuação, com uma forte ênfase na mudança, sendo possível todas as formas de expressão criativa e busca pela transformação criadora, típica de um **sujeito histórico que é fazedor de cultura**.

### 2.3 AS EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE EM PAULO FREIRE

A concepção de formação permanente na perspectiva de Paulo Freire está ancorada na ideia da educação problematizadora, antagônica a “educação bancária”. A educação problematizadora está a serviço da libertação dos sujeitos,

para atingir a superação das opressões<sup>9</sup> e situações limites<sup>10</sup> através do diálogo. Mas para além disso, a educação problematizadora é democrática, no qual educandos-educadores são sujeitos do seu processo de educação. Sendo assim, a formação permanente possui exigências que são importantes para o seu desenvolver, numa proposta de educação que se comprometa com a libertação.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” [...] Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.(FREIRE, 2015a, p. 94)

Por ser libertadora, a educação problematizadora permite o surgimento de um novo compreender das situações e das coisas, tornando o conhecimento social, por estar próximo dos sujeitos que o podem questionar, e histórico, por ser possível compreender e participar da construção deste conhecimento.

Com isso, as categorias “cultura”, “diálogo” e “emancipação” são fundamentais ao desenvolvimento de uma educação problematizadora e que, logo, são basilares ao que se refere à formação permanente, pautando-se nisso, um processo formativo com enfoque na formação permanente Freireana, deve articular essas categorias de maneira orgânica. Tendo em vista isso, vale desenvolver essas categorias ancoradas na pedagogia de Paulo Freire, demarcando de qual perspectiva pedagógica se concebe essa formação permanente.

### 2. 3. 1 Cultura/ Cultura Popular

É necessário iniciar pela descrição dessa categoria freireana, porque a cultura é aquela que pode ser considerada a mais importante na Pedagogia de

---

<sup>9</sup> Na perspectiva de Paulo Freire a opressão pode ser compreendida como uma relação de dominação na qual se reflete as ações antidialógicas, uma vez que, como evidenciado por ele em Pedagogia do Oprimido, “não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente” (FREIRE, 2015a, p. 186).

<sup>10</sup> As situações-limites são exploradas em Pedagogia do Oprimido (2015a) e podem ser compreendidas enquanto as contradições dos indivíduos, os quais estão aderidos aos fatos da realidade concreta, percebendo-se enquanto *ser-menos*. Porém, no mesmo livro, Freire destaca numa nota de rodapé a análise feita pelo Prof. Álvaro Vieira Pinto, indicando que as situações-limites são “[...] a margem real onde começam todas as possibilidades, [...] a fronteira entre o ser e o ser mais” (FREIRE, 2015a, p. 125).

Paulo Freire, pois é central em toda prática educativa, seja num sentido de valorização, como Freire indica na Teoria da Ação Dialógica (TAD)<sup>11</sup>, ou num sentido de menosprezo, desprestígio de cultura, indicado por Freire na Teoria da Ação Antidialógica (TAA)<sup>12</sup>.

Os escritos de Paulo Freire sobre educação foram se delineando numa sociedade em transição (Freire, 2017), deste modo alguns movimentos tinham bastante força, como os Movimentos de valorização da Cultura Popular – MCP's. Um desses movimentos é o Movimento Educação pela Base - MEB, dedicado a alfabetizar jovens e adultos de regiões carentes, menos abastadas de recursos. Desde então as discussões sobre cultura foram cada vez mais fortes, como afirma Brandão (2009), foi a partir dos MCP's que houve discussões sobre antropologia social que tratava o termo “cultura”.

Em meados de 1960, a cultura não erudita era denominada de “cultura subalterna ou dos dominados” e no Brasil, com a atuação dos MCP's houve uma reinvenção do sentido da cultura popular (BRANDÃO, 2009), entretanto grande maioria destes movimentos foi desarticulada após o golpe de 1964.

Neste sentido, Freire coloca que no processo educativo é importante que os sujeitos consigam distinguir o mundo da natureza e o mundo da cultura. No processo de alfabetização encabeçado por ele no Recife essa foi a ação realizada, a “superação da compreensão mágica como ingênua” (FREIRE, 2017, p.142) do conceito antropológico de cultura.

A distinção entre dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. [...] A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não

---

<sup>11</sup> De acordo com Freire (2015a) a Teoria da Ação Dialógica é revolucionária-libertadora, de modo que os sujeitos se encontram em “co-laboração” para a transformação do mundo, sendo assim, não há espaço na teoria dialógica da ação para um sujeito que domina e outro que é dominado, no lugar disso, há o esforço da união dos oprimidos para a sua libertação, através das suas pronúncias do mundo, possibilitando que ação cultural produzida não esteja a serviço da manutenção das estruturas do capital, mas sim como superação dessas estruturas deterministas, através da revolução autêntica, que também é revolução cultural.

<sup>12</sup> A ação antidialógica é definida por Paulo Freire (2015a) como opressora, pois de acordo com o mesmo, tem a necessidade da conquista dos oprimidos, dominando de “mil formas”, havendo uma relação em que existe o sujeito da conquista e os sujeitos conquistados. Logo, se expressa na situação objetiva da opressão, por meio da conquista oprime mais, economicamente e também culturalmente, sacando do oprimido sua cultura, sua palavra, sua expressividade criativa.

como uma justaposição de informes e prescrições “doadas”. (FREIRE, 2017, p.142, *grifos do autor*)

Esse gesto seria o de democratização das várias culturas, no qual os sujeitos desenvolveriam os seus papéis efetivos de sujeitos, que criam e recriam, os sujeitos fazedores de culturas e não o de objeto, coisa, que consome “uma cultura” que é a do dominador. Deste modo, estaria sendo posto em evidência as culturas dominadas, culturas populares, culturas subalternas que são criações criativas, transformações do mundo produzida e concebida pelos diferentes sujeitos por meio dos seus trabalhos, da *práxis* (BRANDÃO, 2010). Posto isso, destaca-se que tanto os sujeitos letrados como os iletrados são sujeitos criadores de culturas, num processo de dinamização e humanização da sua realidade.

Contudo, como afirma Osowski (2010), a cultura na perspectiva de Freire é a atividade humana de trabalho, que transforma e é produzido por diferentes grupos e movimentos culturais constituídos pelo povo em suas múltiplas formas, por consequência a cultura é produzida numa relação coletiva do povo, que humaniza aquilo que toca, manifestam seus comportamentos e representam a vida nas suas realidades autênticas.

O fazer cultura está vinculado aos homens e mulheres aprenderem a expressar permanente uma atitude crítica, nessa postura o homem cumprirá sua vocação natural (FREIRE, 2017). Percebemos nisso, a correspondência que há entre formação permanente e a categoria de cultura, de maneira que esse enfoque formativo supera as atitudes simples de acomodação e ajustamento, numa atitude crítica que é necessária para que as mulheres e homens atuem enquanto fazedores de cultura, superando o *status quo*. Além disso, Osowski (2010) deixa evidente que cultura é o eixo principal no qual Paulo Freire estabeleceu o “Círculo de Cultura”, no qual a educação libertadora mesclada à cultura popular proporcionava a “ação cultural para a liberdade”.

Dentre os desafios de uma prática voltada para a valorização da cultura popular se colocava a questão de, como isso poderia ser feito? A resposta já estava elaborada, ou seja, isso se daria “somente [por] um método ativo, **dialogal**, participante” (FREIRE, 2017, p. 141, **grifo nosso**).

### 2. 3. 2 Dialogicidade/ Diálogo

A dialogicidade para Paulo Freire é a “essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2015a, p.107), é uma categoria imprescindível da Pedagogia Freireana, pois no momento histórico em que se fortaleceram suas práticas educativas era essencial que se opusesse ao antidiálogo, que estava fortalecido na formação histórico-sócio-cultural, segundo Zitkoski (2010), a proposta de educação de Paulo Freire têm na dialogicidade/diálogo uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, humanista e que dê esperança ao futuro.

O diálogo se estabelece tão importante no processo educativo, pois ele só é possível no encontro de homens e mulheres que querem dizer a palavra, esta que pode dizer ser ela o próprio diálogo, esse encontro é um encontro humilde, amoroso, esperançoso e de confiança, por essa razão, “não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem” (FREIRE, 2015a, p.109).

A palavra enquanto um meio que o diálogo se realiza, têm dois aspectos que a constituem e devem interagir radicalmente que são ação e reflexão, que em sua síntese é *práxis*, sendo assim dizer a palavra verdadeira é um caminho de transformação do mundo, logo toda a palavra verdadeira é *práxis* (FREIRE, 2015a).

[...] esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. [...] Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a *práxis* verdadeira e impossibilita o diálogo. (FREIRE, 2015a, p. 108).

Freire evidencia em Pedagogia do Oprimido algumas características que o diálogo comprometido com a transformação do mundo e dos sujeitos apresenta, esse enquanto o caminho por onde os homens e mulheres ganham significação enquanto homens e mulheres (FREIRE, 2015a), se afastando da coisificação imposta pelo opressor. Ademais, o diálogo está longe da ação de depositar ideias de um sujeito no outro, mas também, se distancia da discussão guerreira e polêmica.

A dialogicidade, enquanto “prática do diálogo verdadeiro” (MARINHO, 2009, p.28) deve se comprometer com a pronúncia do mundo, busca da verdade e não de uma imposição de um sujeito ao outro para sua conquista, logo, se compreende o porquê do diálogo ser o único método de estudos na prática do Círculo de Cultura

(BRANDÃO, 1985), que comprometido com a proposta radical da crítica a noção de cultura dominante, ruma a humanização, que é libertadora, criativa e é a autêntica vocação dos homens e mulheres (ZITKOSKI, 2005).

A problematização se dá na relação dialógica dos sujeitos e a dialogicidade só é possível numa relação em que o sujeito não está sozinho, isolado, mas em comunhão. Cabendo ainda destacar que, a “educação problematizadora destina-se a emancipar o ser humano, e por isso, deve ser revolucionária” (MÜHL, 2010, p.329). Esta é apontada por Zitkoski (2005) como uma característica original de Paulo Freire, de modo que os processos formativos devem partir da realidade concreta dos sujeitos desumanizados com o objetivo de realizar a problematização do que é exposto através do diálogo crítico, que também é transformador de culturas.

No entanto, Freire (2015a) evidencia que não há diálogo verdadeiro se não houver o pensar verdadeiro, o pensar que percebe a realidade como processo, em constante transformação, em oposição ao pensar ingênuo, que é acomodação a realidade estática. Nesse sentido, o diálogo e formação permanente possuem um elo, no qual por meio do diálogo verdadeiro é possível a transformação permanente da realidade e, assim, a permanente humanização, que é a vocação dos homens e mulheres.

Diante disso, “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos [...] Conquista do mundo, para a libertação dos homens.” (Freire, 2015a, p.110), essa que não pode ficar estancada a uma relação eu-tu, se constituindo o diálogo, como imprescindível na verdadeira educação.

### **2. 3. 3 Emancipação**

A categoria emancipação é uma categoria um tanto complexa, visto que na obra de Paulo Freire é compreendida “como uma grande conquista política a ser efetivada pela *práxis* humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas [...]” (MOREIRA, 2010, p. 145).

A organização política, social e econômica da época atual está posta para favorecer um grupo seleto de pessoas, uma elite opressora. Neste sentido é emergencial uma política e um modelo de sociedade pensado e idealizado para e

pelas classes populares, como parte desse processo a educação está presente como figura importante neste cenário, pois ela contribui como meio de manutenção da dominação dos oprimidos, servindo a manipulação e alienação de homens e mulheres, visto que as práticas educativas de cunho bancário não se comprometem com o pensar crítico dos acontecimentos diários ou com olhar de forma mais crítica a sua volta, mas sim a acúmulo e repetição de conhecimentos, que na maioria das vezes são puramente enciclopédicos e desconexos da realidade, que neste caso, é uma realidade opressora.

Entretanto, a educação sozinha não tem forças suficientes de construir uma sociedade emancipada, pois as opressões estão vinculadas ao sistema neoliberal e capitalista que dominam numa esfera globalizada (MOREIRA, 2010, p. 146), mas os processos educativos numa perspectiva de educação popular podem provocar processos emancipatórios localizados, individuais e coletivos, que venham a estimular intervenções mais ampliadas.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na *práxis*, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em **processo permanente** de libertação. (FREIRE, 2015a, p.57)

Na pedagogia de Freire a educação é compreendida como ato político, podendo ser hegemônica com a organização social vigente, de desumanização, alienação e mantenedora das relações de poder que o neoliberalismo impõe, ou a educação pode ser contra-hegemônica, comprometida com a transformação social, com as denúncias das estruturas que desumanizam as mulheres e os homens e os coisificam, com a denúncia da cultura da dominação e com a desnaturalização das desigualdades.

Pontuando isso, que se demonstra a relação que há entre educação e política, no entanto, a relação emancipação e educação é possível quando o processo educativo está pautado numa perspectiva de transformação social. De acordo com Rambo (2017) o projeto emancipatório defendido por Freire é atento ao multiculturalismo, numa frente de valorização da cultura, numa perspectiva de que, o direito de ser diferente, multicultural se refere a uma sociedade democrática.

A emancipação faz parte do processo final de uma educação libertadora,

dialógica, que busca romper com os processos educativos que não promovem a autonomia do sujeito, que não respeita os homens e mulheres nesse processo de transformação social. O desenvolvimento de um processo formativo marcado pela

racionalidade crítica permite que os sujeitos estejam percorrendo um caminho rumo à emancipação. Neste modo, o enfoque de formação permanente que compreende o inacabamento dos homens e mulheres e envolve o entendimento de que são sujeitos históricos condicionados, possibilita uma formação crítica, nos quais homens e mulheres sejam autônomos dos seus processos formativos, não determinados a uma formação fixista, alienante e fatalística.

O diálogo desenvolve um papel importante na superação dessa visão, visto que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 2015a, p. 115), o pensar crítico é responsável por desvelar as condições de opressão, pois sem o desvelamento das condições sociais de opressão, não é possível uma prática transformadora e, conseqüentemente, não é possível práticas que rumam à emancipação (RAMBO, 2017).

Nesta perspectiva, o processo educativo que tem compromisso com a *práxis* emancipatória é dialógico, coletivo, fortemente problematizador, que possibilita a conscientização e a emancipação de homens e mulheres. Logo, é antagônico aos percursos formativos que estão ancorados na racionalidade técnica, uma vez que o mesmo apresenta diferenças significativas no que diz respeito principalmente à construção do conhecimento, a noção de sujeito e aos objetivos, o que caracteriza suas práticas, intenções e formas que esses processos formativos acontecem.

Posto isso, o quadro a seguir destaca as principais diferenças entre os percursos formativos que se pautam na perspectiva continuada e permanente, sintetizando suas finalidades.

**Quadro 3** - Comparação das perspectivas da formação continuada e formação permanente

<b>COMPARAÇÃO DAS PERSPECTIVAS FORMATIVAS</b>		
	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>FORMAÇÃO PERMANENTE</b>
<b>Sujeitos</b>	As propostas de formação continuada são pensadas aos professores/educadores que concluíram a primeira etapa formativa, a formação inicial e, na grande maioria das vezes, já estão atuando em sala aula. Logo a formação continuada surge como um aprimoramento da técnica, uma atualização do conteúdo para aquele professor, sujeito da formação, ter mais eficácia em sua prática educativa.	A formação permanente compreende que os sujeitos são inacabados, por isso, estão em processo permanente de formação, logo, o aperfeiçoamento da prática educativa não será possível em uma ação pontual, mas é algo que faz e se refaz ao longo do tempo e da reflexão constante a cerca da prática, a <i>práxis</i> . Nessa perspectiva é observável a mudança no posicionamento filosófico do papel da educação na vida humana, de modo que extrapola o processo de desenvolvimento estritamente profissional, mas se constituindo enquanto um processo de humanização.
<b>Objeto de Estudo</b>	Conhecimento científico instituído	Realidade concreta desumanizada
<b>Fundamentação epistemológica</b>	Racionalidade técnica	Racionalidade crítica
<b>Concepção de Conhecimento</b>	Instrumental e Teórica	Praxiológica emancipatória <sup>13</sup>
<b>Objetivos</b>	Atualização das metodologias e do conteúdo dos professores para aumentar a eficiência do ensino.	Conceber o que é ontológico dos sujeitos, enquanto seres inacabados, que é o processo de conhecer, ensinar e aprender.
<b>Metodologia</b>	Preocupações estritamente técnico-didáticas, forte apelo motivacional aos professores e relação vertical;	Prioriza a característica dialógica na formação, relação horizontal, valoriza a <i>práxis</i> .

**FONTE:** Os Autores.

<sup>13</sup> Praxiológica emancipatória é concebida a partir do entendimento de que a formação permanente preocupa-se com o ser humano e suas ações no contexto histórico social que está inserido, a reflexão crítica num processo dialético de ação-reflexão-ação possibilita a emancipação das mulheres e homens.

## CAPÍTULO III – O CÍRCULO DE CULTURA

Neste capítulo aprofundaremos o conceito de Círculo de Cultura, eixo central dessa dissertação. Logo, apresentaremos num primeiro momento a origem do que se constitui enquanto Círculo de Cultura e, em seguida, apresentamos como esse espaço se organiza, considerando todas suas exigências. Para melhor elucidar o que é CC, nos debruçamos sobre as obras de Freire e de outros autores que, a partir da Pedagogia Freireana, pensaram e construíram possibilidades que dialogam com a perspectiva crítico-emancipatória.

### 3.1 SUA GÊNESE E CRIAÇÃO: O LEVANTAMENTO DO UNIVERSO TEMÁTICO

Década de 1950 o Brasil vivia um momento das elites após o governo populista ter se tornado um governo autoritário e conservador, onde grande parte de suas pautas se direcionavam a essa pequena parcela. Ao povo – grande maioria –, restavam discursos vazios e promessas que não eram cumpridas. Foi nessa mesma década que houve um aumento da população urbana, 24% da população rural migrou para as cidades devido ao aumento da industrialização (MARINHO, 2009). Nos anos 1950, 50,6% dos brasileiros eram analfabetos (INEP, 2003).

O que tínhamos que fazer, numa sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo e grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. [...] E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, essas situações teriam de ser existenciais para os grupos. (FREIRE, 2017, p. 139)

Francisco Weffort no prefácio de “Educação como Prática da Liberdade” (2017), afirma que naquele momento as ideias de Freire surgem como uma expressão às emergências políticas das classes populares, que acabam por conduzir a uma *práxis* dirigida ao movimento popular.

Para Brandão (1985), Paulo Freire não propôs um “método” entre outros, ele concebeu uma proposta de educação que era oposição à outra vigente, contra um tipo de mundo.

Sobre o método, possui 5 fases, de elaboração, entretanto, “é algo vivo que

se faz e refaz enquanto se usa” (Ibid, 1985, p.14). Exemplo disso está cada livro que Freire publica no qual faz menção ao método, o mesmo aparece sempre com algumas diferenças, porém, com o mesmo objetivo e essência, demonstrando a organicidade da proposta de Paulo Freire.

É importante ressaltar que estas fases do “método Paulo Freire” aparecem de maneira mais prescritiva nos livros *Conscientização* (1979) e *Educação como Prática da Liberdade* (2017) e de maneira mais reflexiva e detalhada no livro *Pedagogia do Oprimido* (2015a). Nas duas primeiras obras, trata-se exclusivamente sobre a busca e investigação das palavras geradoras para a etapa da alfabetização. Enquanto em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2015a) evidencia que o plano a ser relatado na obra incluiria a alfabetização e a pós-alfabetização<sup>14</sup>, e, com isso deveria ser realizada a investigação de temas geradores.

Pautado nisso é relevante dizer que, nas duas primeiras obras em que trata mais especificamente a alfabetização, Freire (1979; 2017) apresenta o seu “método”, inclusive denominando-o enquanto método, com 5 fases de elaboração, que são: 1) Levantamento do universo vocabular com quem se trabalhará; 2) Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3) Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4) Elaboração de fichas-roteiro; e 5) Feitura das fichas com decomposição das famílias fonêmicas referentes as palavras geradoras.

No entanto, em *Pedagogia do Oprimido* (2015a), Freire não trata enquanto método, mas como uma busca dos temas geradores, através do diálogo, que chama de “Investigação do Universo Temático” (p. 121) ou também pela forma mais usual, *Investigação Temática*<sup>15</sup>, apresentando neste novo formato 4 etapas de desenvolvimento.

A essência principal apresentada no “método” (FREIRE, 1979; 2017) e/ou na *Investigação Temática* (FREIRE, 2015a) é o diálogo, enquanto um princípio para a prática problematizadora, por isto que o diálogo deve estar presente não apenas como instrumento de problematização entre educandos e educadores numa prática pedagógica, mas estar presente no momento em que o educador reflete, questiona

---

<sup>14</sup> A ideia de pós-alfabetização será utilizada como forma de abranger todos os processos educativos-formativos que acontecem após alfabetização, deste modo, se refere aos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, formação de professores e etc.

<sup>15</sup> A partir de agora este termo será utilizado para se referir ao levantamento do universo temático.

sobre o que vai dialogar. Neste caso as reflexões e inquietações sobre o conteúdo do diálogo efetivam o conteúdo programático da educação, num processo antagônico de uma prática de educação bancária, que pautada na antialogicidade o importante é o programa a ser dissertado aos alunos.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2015a, p.116)

Por este motivo que o desenvolvimento da investigação temática, para o levantamento do conjunto de temas geradores, situações significativas ou universo temático, se revela importante num processo de educação pautado numa perspectiva crítico emancipatória. Para mais, é um recurso indispensável para atuação nos Círculos de Cultura. Sendo assim, Paulo Freire, aponta que “o momento de buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2015a, p. 121), numa proposição que, o conteúdo programático que é para ação educativa de ambos, educador-educando e educando-educador, deve ser definido entre educadores, educandos, povo.

Tomando isso, cabe destacar que, o desenvolvimento da investigação da temática significativa não se refere à investigação dos sujeitos, homens e mulheres, enquanto objetos de investigação, o que se pretende investigar é o pensamento-linguagem dos sujeitos referentes à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, suas visões de mundo (FREIRE, 2015a). Com isso, a investigação apresenta as seguintes etapas:

1ª etapa – Levantamento/resgate do universo temático dos grupos e/ou comunidade com quem se trabalhará: é feito através de encontros informais com os moradores da área em que o método será desenvolvido, com o objetivo de apanhar os conjuntos de contradições, que estão permeados de sentido existencial e de maior conteúdo emocional, e os falares típicos do povo. É uma etapa de momentos muito ricos, de acordo com Freire (2017, p.147), “as entrevistas revelam anseios, frustrações descrenças e esperanças”. Essa primeira etapa foi chamada por Freire em suas obras por diversos termos semelhantes, mas como evidencia Brandão (1985), “sempre permaneceu viva a mesma ideia: a ideia de que há um *universo de*

*fala* da cultura da gente do lugar” (p.24, grifo do autor). Em Educação como prática da liberdade (2017), Freire se refere a “levantamento do universo vocabular” (p. 147); já em Pedagogia do Oprimido (2015), se refere a “investigação do Universo Temático” (p. 134) ou “investigação temática” (p. 133); e em Conscientização (1979), mencionou como “descoberta do universo vocabular” (p.23).

2ª etapa – Caracterização e definição dos conjuntos de contradições, selecionadas do universo temático da pesquisa: deve ser feita de maneira criteriosa, pois a seleção desses conjuntos de contradições servirão para a elaboração das codificações, um instrumento que auxilia na releitura da realidade social.

É necessária nesta etapa que leve em consideração a densidade pragmática do conjunto de contradições, pois tem um compromisso importante ao implicar num maior engajamento da situação-limite numa realidade social, cultural, política e etc, gerando diversas reações ao grupo ou pessoas que se colocam no exercício de sua descodificação.

Ao se referir a essa etapa da investigação das temáticas significativas, Freire, elenca critérios para a seleção dos temas, evidenciando que

Uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, devem representar **situações conhecidas** pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam. [...] as codificações devem ser **simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação** [...] Para atender, igualmente, a esta exigência fundamental, indispensável que a codificação, refletindo uma situação existencial, **constitua objetivamente uma totalidade**. Daí que seus elementos devam encontrar-se em interação, na composição da totalidade (FREIRE, 2015a, p. 150-152, **grifo nosso**)

3ª fase – Diálogos descodificadores: as codificações preparadas na etapa anterior funcionam como desafios aos grupos de investigação, com elementos a serem descodificados no Círculo de Investigação Temática (CIT), neste devem estar presentes as pessoas responsáveis pela investigação das palavras/temas geradores, representantes do povo e alguns participantes dos momentos de investigação, com o intermédio de um coordenador, as discussões a cerca da descodificação são gravadas, para posterior análise pela equipe interdisciplinar.

Este momento é quando “se processa a ação investigadora da temática significativa” (FREIRE, 2015a, p. 155), neste caso a presença de pessoas da

comunidade é importante, pois auxiliam durante as descodificações a retificarem ou ratificarem a interpretação que fazem dos achados durante a primeira e segunda fase.

[...] os participantes do “círculo de investigação temática” vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (FREIRE, 2015a, p. 157)

O papel do investigador temático nesse momento é problematizar no processo de descodificação dos descodificadores, desafiando cada vez mais, num processo importante para próxima fase.

4ª fase – Estudo sistemático e interdisciplinar dos achados: a última etapa da investigação temática se inicia após as descodificações no CIT terem acontecido, quando a equipe interdisciplinar ouve as gravações das discussões que foram feitas.

Sendo assim, surgem os temas implícitos e explícitos do que foi dito durante o CIT, esses temas são classificados, para que auxiliem na composição do futuro programa, porém “devem ser meros subsídios para os coordenadores, **jamais uma prescrição** rígida a quem devam obedecer e seguir” (FREIRE, 2017, p. 150, **grifo nosso**).

Freire (2015a) enfatiza que se trata apenas de uma visão mais específica do tema – delimitação temática –, de acordo com a situação que foi analisada. Neste sentido, esses temas que foram apreendidos numa totalidade da realidade concreta, logo, carregados pela complexidade dos fatos, dificultam uma leitura superficial, simplista, pois, em suas palavras, “seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza [...] ao serem “tratados”, perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força” (p.160).

Esta etapa também pode ser reconhecida como “redução temática” (FREIRE, 2015a), pois após terem feita a delimitação do tema, cabe a cada especialista apresentar a redução temática dentro do seu campo.

Com esse material preparado estará a equipe de educadores apta a devolver ao povo a temática codificada sistematizada, que “sendo dele, volta agora a ele, como problemas a serem decifrados, **jamais como conteúdos a serem depositados**” (FREIRE, 2015a, p. 164). Tudo preparado para a “execução prática” (FREIRE, 2017, p. 151), que acontece no Círculo de Cultura.

### 3. 2 O MOMENTO CÍRCULO DE CULTURA

“Confeccionado este material [...], preparadas as equipes de coordenadores e supervisores, [...] inicia-se o trabalho” (FREIRE, 2017, p. 151). A “execução prática”, que acontecia após o levantamento do universo vocabular e temáticas significativas, do CIT, da redução temática e da organização do material a ser devolvido aos educandos decodificadores, se dava no Círculo de Cultura.

É importante marcar neste momento, o que Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2015a) traz em uma nota de rodapé, no qual apresenta uma retificação realizada por José Luís Fiori, pois no início dos trabalhos o Círculo de Investigação Temática também era designado por Círculo de Cultura, no entanto, Fiori adequou o momento/ espaço em que se processa a investigação da temática significativa, denominando-a de CIT, caracterizando melhor e não confundindo com esta etapa, seguinte ao CIT, a do Círculo de Cultura.

A ideia do Círculo surgiu no final da década de 1950, quando diversos movimentos se difundiram mundo afora com “trabalhos em grupos”, “educação centrada no aluno” e de projetos de pesquisa e ação social, que se organizavam de diversas formas e serviam a diferentes projetos socioculturais e políticos. Os CC idealizados por Freire (BRANDÃO, 1985; FREIRE, 2017) se constituíam como um espaço dinâmico, dialógico e contemporâneo. Em sua gênese é uma ideia que substitui o espaço da sala de aula; círculo, por que os participantes se organizam em um círculo, onde é possível que todos se olhem e se vejam; cultura, por que é possível a interação homens/mulheres e a realidade, permitindo a recriação, ressignificação dos conhecimentos, saberes ali expostos.

De acordo com Brandão (2010) naquele momento se partia da ideia que, apenas por meio de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas que seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e conscientes. Paulo Freire na idealização do Círculo de Cultura se pautou numa crítica ética e, principalmente política, sendo assim, difunde práticas de ensino e aprendizagem horizontais, pautadas no diálogo e na aprendizagem como um processo ativo e de partilha de saber, constituindo uma educação libertadora – antagônica a “educação bancária”.

No Círculo de cultura, a disposição das pessoas ao redor de uma roda,

evidencia que ninguém naquele espaço ocupa uma posição proeminente. Sendo assim, o professor que nos moldes de uma “educação bancária” é aquele que “sabe e ensina quem não sabe e aprende”, surge como coordenador de debates, monitor, animador de debates, que coordena um diálogo entre pessoas que estão dispostas a construir, conjuntamente, um saber solidário, a partir do qual cada um ensina e aprende (BRANDÃO, 2010).

Ao propor que este espaço substitua o que constitui uma sala de aula comum, numa organização que hegemonicamente reforça a ideia de que o professor é aquele que tudo sabe e os alunos nada sabem, Freire valoriza a ideia da exigência da humildade que deve existir na relação educador-educando (FREIRE, 2003; 2014) e que assim essa relação seja pautada no diálogo, pois, não tem como haver diálogo sem humildade (FREIRE, 2015a). O diálogo enquanto encontro dos homens e mulheres que pronunciam o mundo, se rompe no momento em que se tem um ato arrogante, o diálogo tem como exigência a humildade e se estabelece na qualidade de o principal instrumento de problematização do conteúdo programático a ser debatido pelos educadores-educandos e educandos-educadores.

Nesse processo horizontal, humilde, dialógico se afirma a ideia de Freire de uma “educação autêntica” (FREIRE, 2015a, p. 116).

A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças [...] (FREIRE, 2015a, p. 116, grifo do autor)

A palavra geradora ou situação significativa é projetada aos educandos e educandas no Círculo, para que aquela representação (visual ou auditiva) seja decodificada pelos sujeitos que participam daquele espaço, geralmente entre 20 e 25 homens e mulheres, que se coloca durante o debate em torno da codificação apresentada, neste caso, o coordenador auxilia por meio das problematizações a serem feitas. Quando o grupo esgotou a decodificação da situação dada, o educador volta à visualização da palavra, no caso da alfabetização. Assim, visualiza-se a palavra, estabelecendo vínculo semântico entre a palavra escrita e a situação que estava representando-a. Em seguida apresenta a palavra separada em sílabas e é passado para a visualização das famílias de fonemas que constituem aquela palavra. É realizado o estudo das famílias separadamente e logo em conjuntos

(FREIRE, 2017), configurando uma aproximação crítica com a palavra.

A apropriação crítica permite com que os educandos possam criar outras palavras derivadas daquelas famílias fonêmicas apreendidas.

Figuremos a palavra “tijolo” como primeira palavra geradora [...] Visualizada a palavra dentro da situação, era logo depois apresentada sem o objeto: tijolo. Após vinha: ti-jo-lo.[...] parte-se para o reconhecimento das famílias fonêmicas.[...] se projeta a família fonêmica [...] (ta-te-ti-to-tu), (ja-je-ji-jo-ju), (la-le-li-lo-lu).[...] De um a um, vão todos “fazendo” palavras com as combinações possíveis à disposição: tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, juta, lote, lula [...]. (FREIRE, 2017, p. 153-155)

Isso é possível, pois o processo de alfabetização que fora desenvolvido no CC é antagônico a um processo de alfabetização mecânico e memorizador, sendo assim, proporcionando aos educandos que primeiro se conscientizem para que depois possam se alfabetizar, Freire explica que, “à medida que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno da sua problemática, em torno da sua condição de pessoa, por isso [...] se instrumentalizará para as suas opções” (FREIRE, 2017, p. 157).

Da mesma forma acontece em processos educativos de pós-alfabetização, disponibilizando enquanto temática a ser problematizada no CC, contradições vitais oriundas da realidade concreta como problemas que desafiam e exigem resposta, não apenas a nível intelectual, mas em nível de ação (FREIRE, 2015a). A educação na perspectiva Freireana é um ato político e por isso deve ser realizada no coletivo, no sentido de transformar o mundo e os sujeitos, libertando-se das práticas dos opressores e “desaderindo” (FREIRE, 2015) da realidade do opressor e aderindo à transformação de sua realidade, reconhecendo a sua desumanização e se envolvendo no seu processo de humanização, que só é possível na ação coletiva de problematizar os fatos da realidade em si.

No CC é indispensável, de acordo com Freire (2015a), tanto para alfabetização quanto para pós-alfabetização, que se debata, problematize o conceito antropológico de cultura, independentemente de serem sujeitos do campo, da zona urbana, das periferias, pois a medida que se encaminha a discussão referente ao mundo da cultura, vai se explicitando o nível de consciência da realidade desses sujeitos, no qual se encontra implícitos e, as vezes, até mesmo explícitos, diversos temas que remetem a aspectos da realidade que podem ser tomados a discussão

no Círculo, assim, a realidade vai sendo desvelada “em uma visão crescentemente crítica” (FREIRE, 2015a, p. 165).

Partindo desta óptica, o CC se concebe enquanto um espaço de ação revolucionária, no sentido que, busca de maneira substancial por meio do diálogo possibilitar que homens e mulheres possam, a partir das situações limitantes da sua realidade, encontrar meios de transformação social, num processo educativo pautado numa perspectiva crítico-emancipatória.

Percebemos que a prática educativa que é desenvolvida no CC apresenta diversos aspectos que convergem à ideia de formação permanente Freireana, o que possibilita aferir que, o espaço do Círculo de Cultura pode ser concebido enquanto um espaço formativo permanente, que busca apoiado na ideia de uma educação problematizadora, que os sujeitos possam se perceber e perceber o mundo criticamente e “a medida em que serve a libertação [...] estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade” (FREIRE, 2015a, p.101).

Nesse mesmo tom, Brandão (1985) defende que o Círculo de Cultura traz para o campo da educação popular de vocação transformadora de pessoas e de sociedades, características de práticas grupais comunitárias.

### 3. 3 AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS A PARTIR DAS ABORDAGENS TEMÁTICAS FREIREANAS

Interpretações, adaptações, traduções são feitas a partir da dinâmica da investigação temática Freireana, pensando em processos formativos específicos, neste sentido, Delizoicov (1991) pautado no que Freire descreve no capítulo 3 da Pedagogia do Oprimido, “traduz”<sup>16</sup> 5 etapas para apreender os temas geradores, pensando uma realidade escolar, de educação formal, que denominou de “Abordagem Temática” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

Delizoicov (1991, p. 145) indica que Freire “utiliza esses fundamentos [da investigação temática], para construir e analisar uma prática para a educação, originalmente a partir da educação de adultos e não o ensino escolar”. De acordo

---

<sup>16</sup> De acordo com o próprio autor, o termo tradução é explicado uma vez que no livro Pedagogia do Oprimido as etapas da investigação temática não estão enumeradas ou indicadas de maneira objetiva, sendo assim, foi necessário um trabalho literal de tradução do conteúdo do capítulo 3 da Pedagogia do Oprimido para exprimir as 5 etapas.

com o autor (DELIZOICOV,1991) as etapas se constituem em: 1ª etapa: levantamento preliminar; 2ª etapa: análise das situações e escolha das codificações; 3ª etapa: diálogos descodificadores; 4ª etapa: redução temática; e 5ª etapa: trabalho em sala de aula.

Devido à especificidade para a realidade escolar, Delizoicov (1991) em seu trabalho identifica a quinta etapa como o “trabalho em sala de aula” (p. 150), que de acordo com ele é um momento de retomada da ação educativa.

Nesta etapa indicada por Delizoicov (1991) não poderia ser diferente do que foi realizado na investigação e redução temática, seguindo o modelo pedagógico, “codificação-problematização-descodificação”, com isso é proposto pelo autor um processo que “deveria estruturar o diálogo em torno do fenômeno e/ou situação [...] foi possível conceber o que temos denominado de **momentos pedagógicos**” (DELIZOICOV,1991, p. 182, grifo do autor).

Sendo assim a partir da definição do tema gerador, em sala de aula haveria um momento em que os educandos se pronunciariam sobre este tema, permitindo inúmeras interpretações da situação apresentada, o que foi denominado de início por Delizoicov (1983) por “Estudo da Realidade” (p. 95).

Escolhida a situação significativa envolvida no tema gerador, deveríamos ter um momento em que o aluno sobre ela se pronunciaria e possivelmente várias interpretações surgiriam. [...] Deveríamos organizar as informações e explicações que estariam sendo apresentadas porque, primeiro, nós mesmos precisávamos apreendê-las e entendê-las; segundo, com elas já organizadas, como que constituindo um “corpo do conhecimento” oriundo do conhecimento vulgar ou do senso comum e associado à “consciência real efetiva”, poder problematizá-las [...] no sentido em que tanto a situação significativa, com a (s) interpretação (ões) que o aluno dá, constituem uma realidade ou leitura desta. (DELIZOICOV, 1991, p. 183)

Na obra “Ensino de Ciências: fundamentos e métodos” (2009) de autoria de Delizoicov, Angotti e Pernambuco esse primeiro momento é apresentado como “Problematização Inicial” (p. 200), entretanto, permanece a mesma descrição, não havendo alteração no que caracteriza esse momento.

Haveria também um momento em que após os estudantes terem se pronunciado sobre o tema gerador, deveria esta situação ser interpretada sob olhar do conhecimento universal, ou seja, interpretada através dos conhecimentos selecionados como importantes, na investigação e redução temática, para a

compreensão dos temas, num momento que foi denominado “Estudo Científico” (DELIZOICOV, 1983, p. 96).

Os conhecimentos selecionados como necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematicamente estudados neste momento, **sob orientação do professor** [...] No entanto, conforme se tem destacado, esse é apenas um dos aspectos da problematização necessária para a formação do aluno (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2009, pg. 201, **grifo nosso**)

Em sua Tese de Doutorado, Delizoicov (1991) afirma que houve um “salto qualitativo” na percepção do trabalho que fora realizado até então, o que tornou evidente que a denominação “estudo científico” não era mais apropriada para o segundo momento, pois todos os outros dois momentos não eram “menos científicos” que este e que, neste momento, havia a estruturação da aprendizagem do conhecimento, passando a denominá-lo “Organização do conhecimento” (p. 185).

Ao fim deveria acontecer um momento em que os conceitos trabalhados devem ser extrapolados da realidade inicial do educando, buscando com que seja feita a interpretação de outros fenômenos e situações mais generalizados, com isso esse momento recebe o nome de “Aplicação do Conhecimento” (DELIZOICOV, 1983; DELIZOICOV, 1991; DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2009).

Destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo como outras situações que, embora não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2009, p. 202)

Esses três momentos envolvem o trabalho a ser desenvolvido durante a quinta etapa de desenvolvimento em sala de aula<sup>17</sup>, num processo em que o diálogo tem papel indispensável, pois é através dele que é possível a problematização do conhecimento na relação com a realidade concreta, apreendendo o que emerge disso.

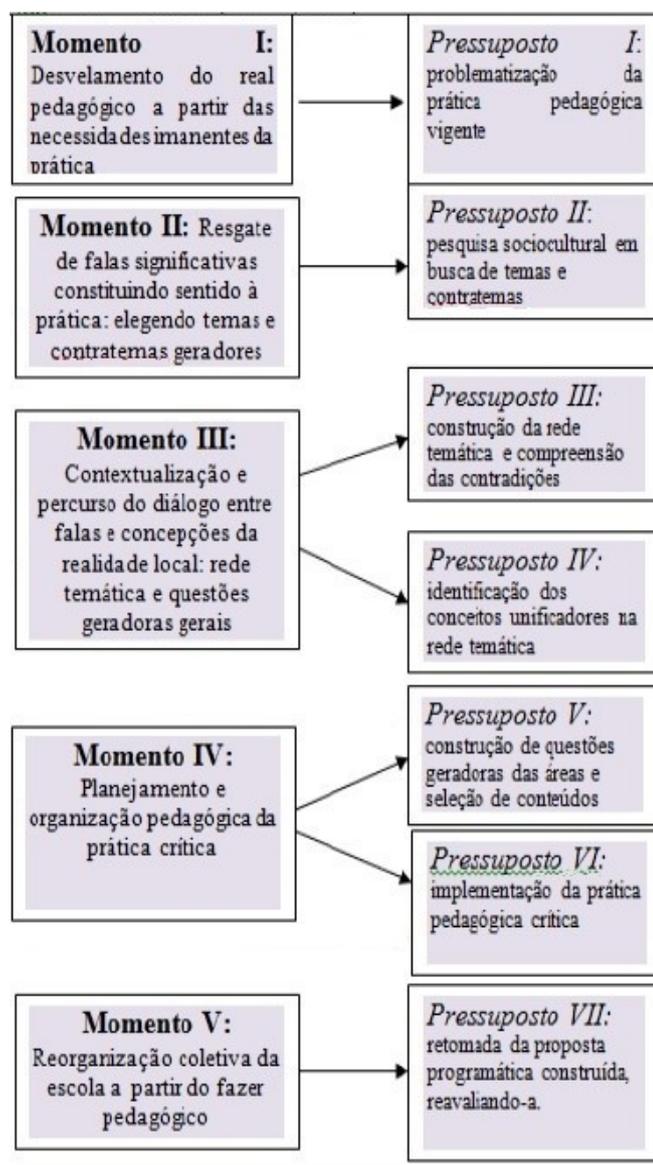
Silva (2004) também nos contempla com uma nova compreensão do processo de investigação temática de acordo com a tese que precisava desenvolver,

---

<sup>17</sup> No que diz respeito aos Três Momentos Pedagógicos, é importante ressaltar que o seu desenvolvimento não se restringe a abordagens em sala de aula, como evidencia Araújo (2015), podendo orientar também a construção curricular. *Sobre os Três Momentos Pedagógicos*, ver: DELIZOICOV (1982); DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO (2009), MUENCHEN (2010); ARAÚJO (2015).

nesse sentido, com o olhar voltado à construção do currículo numa perspectiva popular crítica nos processos de reorientação curricular nas secretarias de educação de estados e municípios e pautado na teoria ético-crítica de Dussel que sistematiza em 5 momentos para a organização da *práxis* curricular interdisciplinar e para isso delimita 7 pressupostos, como evidenciado a seguir:

**Figura 1** - Síntese Práxis Organizativa Curricular via Temas Geradores (SILVA, 2004)



FONTE: MAESTRELLI; TORRES (2014, p.1407).

Na figura acima, Maestrelli e Torres (2014), demonstram como se relacionam os sete pressupostos com os cinco momentos que são sistematizados por Silva (2004).

Silva (2004) evidencia que os “momentos organizacionais” (p. 205), não

podem ser compreendidos de forma estanque e dissociada, visto que, estão inter-relacionados e o momento posterior é originado da necessidade do anterior, sendo assim, apesar de enumerados de maneira consecutiva, nem sempre estarão assim determinados. O primeiro momento sistematizado por ele é “**Desvelamento do real pedagógico a partir das necessidades imanentes da prática**” (p. 207), e está caracterizado pela problematização das necessidades das práticas educacionais e comunitárias, permitindo a percepção das possíveis mudanças na/da realidade observada a partir da problematização das teorias político-pedagógicas que são consideradas enquanto limitantes, apoiadas em contradições que até o momento são incompreensíveis de acordo com paradigma que existe sobre aquelas situações vividas no cotidiano escolar.

O que se busca são os conflitos, as tensões e as contradições entre o discurso social e a prática pedagógica. Nesse sentido, a *práxis* tem na auto-reflexão coletiva seu primeiro movimento, que ainda se caracteriza como tomada de consciência sobre a rotina vivenciada pela comunidade escolar. (SILVA, 2004, p 209, **grifo nosso**)

A partir do pressuposto da **problematização da prática pedagógica vigente**, se qualifica a auto-reflexão coletiva dos conflitos e contradições da prática pedagógica, no anseio de revelar o autoritarismo da prática convencional que na grande maioria das vezes é antidialógica, sendo assim, o movimento da tomada de consciência instiga a necessidade da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do currículo.

Busca-se construir com os educadores a ideia de que a pesquisa educacional não é exclusiva da etapa inicial de construção curricular, mas como algo que deve ser próprio da prática educativa, pautado nessa compreensão, o diálogo do educador com a comunidade, com os pares e com o conhecimento sistematizado, mesmo dentro e fora do espaço da escola, é sempre um ato investigativo.

Por isso que, o segundo momento de Silva (2004), é o “**resgate de falas significativas constituindo sentido à prática: elegendo temas/contratemas geradores**” (p. 216), que acontece através das discussões e análises realizadas a partir do levantamento de dados locais, este momento refere-se ao que Freire (2015a) chamou de levantamento do universo temático e Delizoicov (1991) levantamento preliminar.

Para Silva (2004) as falas da comunidade são referência fundamental para desencadear o processo pedagógico, sendo assim, a partir dos problemas, conflitos e contradições vivenciadas e presentes nas falas é possível delimitar as dificuldades que a comunidade enfrenta para transformar suas condições concretas. Os dados devem ser interpretados a partir das falas mais frequentes e que a partir delas seja possível traçar um perfil das condições de vida da região. É a partir do pressuposto da **pesquisa sociocultural** que é possível **identificar os temas geradores e seus contratemas**.

Neste sentido Silva destaca que:

O processo pedagógico, obrigatoriamente, só se justifica como prática social significativa e consistente se tiver como referência primeira essa perspectiva [a da pesquisa sociocultural]. Assim, concebo os temas geradores como uma síntese organizacional dessas falas significativas selecionadas que orienta a sistematização da dinâmica pedagógica que se pretende implementar" (SILVA, 2004, p. 221)

Que é valorizada na educação problematizadora de Freire, quando salienta que:

Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se. E, para fazê-lo autenticamente, é necessário [...] uma situação desafiadora, que apenas os limita. [...] a prática problematizadora, ao contrário [da prática bancária], propõe aos homens sua situação como problema. (FREIRE, 2015a, p. 103)

Os temas e contratemas tornam-se o meio pelo qual acontece o distanciamento na busca de soluções mais abrangentes, do ponto de vista de melhor compreender e transformar a realidade local, ou seja, no aspecto pedagógico, permite a apropriação e reconstrução do saber, no qual as diferentes áreas podem contribuir de maneira específica.

O terceiro momento estabelecido por Silva (2004) compreende a **“Contextualização e percurso do diálogo entre falas e concepções da realidade local: rede temática e questões geradoras”** (p. 239) no sentido de sistematização e organização curricular, por meio da análise da realidade local a partir de diferentes dimensões de abordagem, que é possível através do pressuposto terceiro de **construção da rede temática e compreensão das contradições** do real, que propicia o distanciamento analítico, para o entendimento crítico das visões dos envolvidos sobre a realidade, que possibilita superar as dificuldades limitadoras que

anteriormente foram relatadas.

Nessa lógica, para Silva (2004), o processo de desconstrução crítica como critério de seleção dos conhecimentos escolares implica em: 1) o conhecimento da realidade local torna-se fundamental no processo de ensino-aprendizagem, não mais como apenas diagnóstico; e 2) possibilita que os educadores possam selecionar os conhecimentos mais pertinentes para a compreensão do real.

O pressuposto quarto de **identificação de conceitos unificadores na rede temática** possibilita minimizar as abordagens fragmentadas do conhecimento nos processos de ensino-aprendizagem que podem surgir na definição da rede temática. Logo, esse movimento procura romper com a tradição seletiva da escola tradicional, colocando o acervo de conhecimentos sistematizados das áreas à disposição dos sujeitos, não os sujeitos subordinados aos conteúdos preestabelecidos (SILVA, 2004).

O momento em que os conhecimentos universais sistematizados têm sua seleção priorizada pelas áreas do conhecimento é o momento quatro de **“Planejamento e organização pedagógica”** (SILVA, 2004, p. 267), no qual a partir das falas e das análises feitas nas etapas anteriores busca-se responder como as áreas podem realizar os recortes do conhecimento sistematizado.

Sendo assim, os educadores organizados e partindo das situações limitantes presentes nas falas da comunidade, efetivam o quinto pressuposto de **construção de questões geradoras das áreas e a seleção dos conteúdos**, de maneira dialógica, privilegiando a apreensão e aplicação desses conteúdos pelos educandos e de que modo permitirão, nas palavras de Silva (2004, p. 264), “a desconstrução/reconstrução das concepções de mundo”.

Logo, se começa a dispor as relações e vislumbrar os tópicos programáticos que comporão a rede temática, no qual as questões geradoras nesse momento, aparece enquanto um critério necessário para que auxilie os professores a selecionar quais aspectos devem compor a programação de conteúdos.

Uma vez realizada a construção das questões e a seleção de conteúdos, chega-se ao momento da sala de aula, que de acordo com o pressuposto seis de Silva (2004), deve se pautar na **implementação da prática pedagógica crítica**, mantendo o caráter dialógico, problematizador e dinâmico de todo o processo até então. Segundo Ibid. “se este momento não estiver organizado coerentemente com

o processo dialógico de construção curricular até então desenvolvido, evidencia-se a necessidade de uma revisão dos momentos anteriores” (p.271). A prática pedagógica acontece a partir da dinâmica evidenciada por Delizoicov (1991) na sua quinta etapa da abordagem temática.

No fim, é necessário que haja a avaliação da organização programática que foi proposta e desenvolvida, oportunizando ao grupo de educadores analisar se o processo não foi desvirtuado dos propósitos iniciais.

Sendo assim, Silva (2004, p. 292) evidencia que “uma auto-reflexão coletiva deve avaliar se ocorreram efetivamente as transformações desejadas no processo curricular em desenvolvimento”, que é realizado no último momento estabelecido pelo autor, que se refere a “**Reorganização coletiva da escola a partir do fazer pedagógico**” (p. 292).

O pressuposto sétimo de **retomada da proposta programática construída, reavaliando-a** é compreendido como um processo de formação permanente, que desencadeia a construção coletiva do currículo pela comunidade escolar, de modo que

Só a crítica coletiva como forma de análise situacional/relacional da prática vivenciada, realizada pelos sujeitos envolvidos, é capaz de desvelar e de propiciar a formação de uma comunidade comprometida com a construção das transformações necessárias. (SILVA, 2004, p. 296)

A partir do exposto, é possível perceber que a dinâmica da investigação temática proposta por Paulo Freire tem em seu desenvolvimento muita complacência, entretanto é necessário que se mantenha seu caráter dialógico. Logo, vai ao encontro do que Freire (2015a) se refere quando evidencia que a educação se refaz constantemente na *práxis*, neste modo, a educação problematizadora, não é fixista, mas futuridade revolucionária.

Além disso, é importante ressaltar que o processo de investigação temática, é indispensável para práticas que se pautam numa educação problematizadora, porém, podem e devem ser adaptadas de acordo com as suas especificidades, como fez Delizoicov (1991) e Silva (2004).<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Ver: LAMBACH, 2013; SAUL, 2015.

### 3. 4 OS CÍRCULOS DE CULTURA EM EVIDÊNCIA EM DIVERSAS FRENTES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Apesar de existirem propostas educacionais e de formação contra-hegemônicas, as principais mudanças que ocorrem nos processos educativos são pautados numa perspectiva neoliberal e não têm resolvido à crise na educação, principalmente nos países da América Latina, como afirma Cóssio (2008). Tendo em vista que os modelos implementados pelas diversas reformas buscam atender as necessidades dos sistemas econômicos – em destaque o sistema neoliberal que se apresenta no século XXI como a única opção aos problemas enfrentados pelos países – tão logo, essas reformas educativas hegemonicamente impostas não beneficiam a população nos aspectos social, econômico, cultural e nem político.

Há movimentos que buscam romper essa abordagem de formação imposta pelo mercado, pelo neoliberalismo e que são voltadas ao desenvolvimento de uma formação crítica e reflexiva, deste modo buscaremos evidenciar algumas possibilidades que colocam o Círculo de Cultura enquanto tal possibilidade na formação de professores.

#### **3. 4. 1 O Círculo de Cultura: da pesquisa a formação de professores**

Andréa Barbosa Marinho (2009) na sua dissertação sobre a origem histórica e perspectiva epistemológica dos Círculos de Cultura evidencia que aferir a “aplicabilidade” dos Círculos de Cultura nos dias de hoje é um desafio, provocando algumas questões como: seria uma metodologia de trabalho ou uma metodologia de pesquisa?; uma abordagem na formação de professores?; a substituição da sala de aula?; ou ainda, não haveria mais espaços para o Círculo de Cultura, uma ideia de 50 anos atrás, nos dias de hoje?!

Ela elenca a partir da sua investigação quatro principais “aplicabilidades” do CC nos anos 2000, que são: 1) na pesquisa em educação como metodologia de pesquisa, visto que, de acordo com a autora, o CC pode ser combinado com a metodologia de Grupo Focal. No levantamento que fez, encontrou inclusive a denominação “Círculo Epistemológico” (ROMÃO; CABRAL; CARRÃO; COELHO, 2005) que se refere a uma metodologia que deriva dos Círculos de Cultura, mantendo a ideia de que no Círculo Epistemológico, como no Círculo de Cultura,

todos são sujeitos da pesquisa, tanto pesquisandos como pesquisadores; 2) enquanto metodologia utilizada em eventos da educação, de modo a aproximar todos os participantes, e também como grupo de trabalho na organização dos eventos; 3) na formação de professores, enquanto proposta educativa que aproxima professores e suas trajetórias e conhecimentos sobre realidades educativas, a exemplo das ações que aconteceram no Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, popularmente conhecido como CLACSO, e no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cátedra Paulo Freire de Mogi das Cruzes; e 4) no fortalecimento dos Conselhos Escolares, no qual o Ministério da Educação do Brasil propôs utilizar o CC enquanto metodologia, visto que impulsiona a formação humana dos conselheiros da educação, destacando a convivibilidade e investigação coletiva como atributos da metodologia do Círculo de Cultura, como se referem.

Marinho conclui que a ideia de Círculo de Cultura de Paulo Freire está ativa, seja na formação de professores, nas pesquisas ou gestão de políticas públicas, pondera que há diferenças fundamentais em seu desenvolvimento, que atribui à distância temporal e naturalmente, características da prática original da década de 1960 que não estariam presentes nas interpretações dos dias atuais.

Entretanto a autora salienta que alguns elementos, que ela chama de “constructo teórico” (MARINHO 2009, p.86), estão presentes em todas essas experiências citadas, que são a articulação entre o diálogo, cultura, pesquisa e ensino. Chamo a atenção para os elementos diálogo e cultura, categorias apontadas como exigências para o desenvolvimento de uma formação permanente Freireana.

### **3. 4. 2 O Círculo de Cultura como possibilidade de construção de saberes docentes**

Guadalupe Ramírez, professora da educação básica no México apresenta o artigo “*Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes*”, no qual traça alguns apontamentos a cerca da educação e formação de professores e de que maneira isso pode ser aperfeiçoado.

Sendo assim, sua experiência no Programa de Atualização Docente permite com que haja uma experiência entre professores em serviço e professores em formação inicial, através de suas reflexões sobre o sistema educativo e formação de professores ela percebe a necessidade de impulsionar um trabalho colegiado e

formativo e que a única maneira possível de isso acontecer seria através do desenvolvimento de Círculos de Cultura.

Acho que é viável e necessário promovê-lo [o trabalho coletivo] através do estabelecimento de círculos de cultura, nos participantes podemos reconstruir e ressignificar o nosso ensino. [...] fica claro para mim que é somente a partir do diálogo com o outro e com os outros que será possível trabalhar e promover as mudanças necessárias. (RAMÍREZ, 2008, p. 160, tradução nossa)

De acordo com a mesma autora, o diálogo é o que possibilita a superação do que ela chama de “incomunicação” (RAMÍREZ, 2008, p.161) e do isolamento dos professores, continua dizendo que, por meio do diálogo que será possível transgredir o contexto do silêncio e alienação, duas condições atuais que estamos imersos.

Tão logo, para Ramírez, é importante iniciar um processo educativo e formativo através dos CC, pois ajudará aos docentes e discentes da Universidade a assumir uma postura dialógica e de responsabilidade ética na prática docente (atual e futura), visto que, tanto a educação básica como o ensino superior está reproduzindo, em sua grande maioria, as condições de existência impostas pelo neoliberalismo, que são brutais e inumanas.

Seria através do diálogo, coletivo e problematizador da realidade, realizado nos Círculos de Cultura, que superaria a condição alienadora do neoliberalismo.

Nos processos de busca e análise do que fora produzido sobre Círculo de Cultura encontram-se algumas ações pontuais espalhadas mundo a fora. Há uma abundância de atividades que referenciam Paulo Freire e o desenvolvimento dos Círculos de Cultura, no entanto ao buscar compreender o que é proposto e desenvolvido é possível perceber que há esvaziamentos da proposta original de Paulo Freire, causado pela distorção do que é Círculo de Cultura e usar o termo Freireano como sinônimo de roda de conversa.

Para Paulo Freire a educação não é um instrumento para a transformação da sociedade (ideia que é difundida por muitos movimentos mundo a fora), no entanto, não se deve esperar a transformação social para iniciar a transformação educativa, como salienta Cóssio (2008).

## **CAPÍTULO IV – DA PRESENÇA DO CÍRCULO DE CULTURA NAS PESQUISAS E O LEVANTAMENTO DE DOCUMENTOS CURRICULARES**

Nesse capítulo dissertaremos sobre a caminhada da pesquisa, sobre como foi sendo trilhada e o que foi sendo encontrado nas buscas acerca do nosso objeto de pesquisa em questão. Consideramos artigos, teses e dissertações para nos auxiliar na construção da pesquisa, além disso, documentos curriculares de curso de formação de professores. Materiais sobre os quais foram tecidas reflexões a luz dos referenciais.

### **4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS**

A abordagem que essa investigação segue é de uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Lüdke e André (1986) este tipo de pesquisa permite o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação que está sendo investigada e, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002), as investigações qualitativas não admitem regras precisas devido sua diversidade e flexibilidade, no qual o próprio objeto de estudo pode condicionar o tipo de pesquisa a ser utilizado.

No que se refere a metodologias para a presente investigação, foi realizada pesquisa bibliográfica, com o objetivo de dar suporte à análise documental, sendo essa a principal metodologia utilizada nesta investigação. Para isso tomamos como definição de documentos quaisquer materiais que podem ser utilizados pelo investigador como fonte de informação.

O conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador. (FIGUEIREDO, 2008, p. 7)

Neste caso em específico os documentos a serem analisados serão internos, que de acordo com a definição de Triviños (1987) “são os documentos relacionados com a vida peculiar das organizações e são destinados, geralmente, para o consumo dos seus membros” (p.139), a partir disso, buscam-se os

documentos internos que se classificam enquanto instrumentos legais da instituição, ou seja, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos e etc.

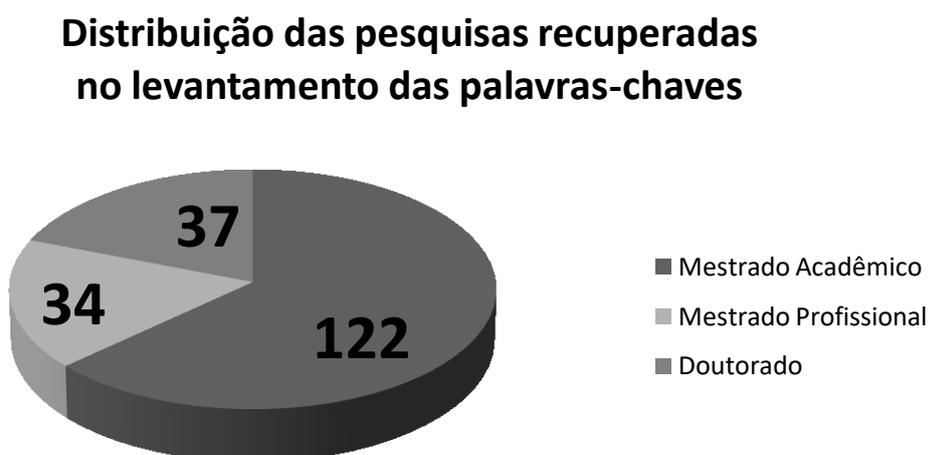
Ressaltamos que os meios digitais bem como a internet se constituem nessa pesquisa um importante meio de informação, como evidencia Rodrigues et. al. (2013), a internet se tornou uma indispensável fonte de pesquisa.

Neste sentido a pesquisa se desenvolve em, pelo menos, três fases: 1) localização das fontes; 2) coletas de materiais; e 3) análise dos materiais. Vale ressaltar que a escolha por utilizar o termo materiais e não dados, que de acordo com Triviños (1987), é uma conotação mais ampla, que serve melhor as características de uma pesquisa qualitativa.

A primeira fase, a de localização de fontes foi feita na internet, a partir da pergunta que move esta pesquisa, para isso foram utilizados sítios de acesso às informações o principal foi o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizamos as palavras chaves “círculo de cultura”, “círculos de cultura” e “círculos de culturas” juntas, para evitar que algum material não fosse recuperado. Neste primeiro momento, foram recuperadas 193 dissertações e teses.

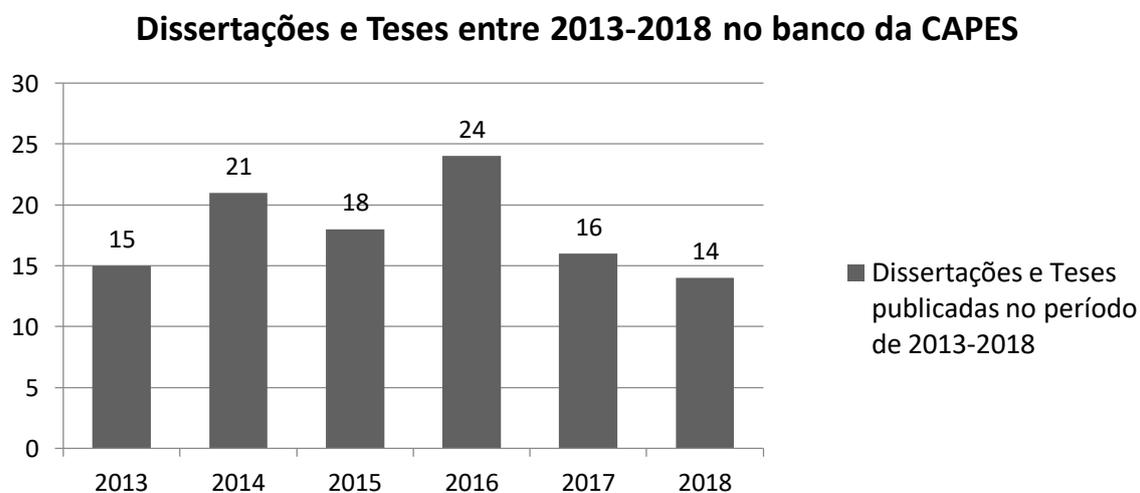
**Gráfico 1** - Distribuição das pesquisas produzidas entre 1997 - 2018 que faz menção ao Círculo de Cultura



**FONTE:** Os Autores.

Esse total de pesquisas está distribuído entre os anos 1997 e 2018, no entanto, as dissertações e teses produzidas até 2012 não estão disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no total são 85 publicações que não estão disponíveis por terem sido produzidas e publicadas anteriores a Plataforma Sucupira. Sendo assim, a análise das pesquisas realizadas ficou restrita de 2013 até 2018, totalizando 108 dissertações e teses produzidas no período.

**Gráfico 2** - Dissertações e teses publicadas entre 2013 e 2018 disponíveis no Banco de Dissertações e Tese da CAPES



Fonte: Os Autores.

Sendo assim, foi realizada a leitura dos resumos publicados na plataforma nesse período, na busca de compreender de que maneira é abordado o “Círculo de Cultura” nos trabalhos publicados nesse período. O que caracteriza a segunda fase da pesquisa, a leitura dos materiais encontrados durante a primeira fase, essa leitura se caracteriza enquanto exploratória (GIL, 2002), para compreender como as pesquisas em torno do objeto estão se delineando.

Nesta leitura identificamos 72 dissertações e teses, que tratavam o CC enquanto uma metodologia de pesquisa, ancorados na pedagogia Freireana e de maneira unânime, se referiam a propostas realizadas por profissionais da saúde, na qual o Circulo de Cultura muitas vezes aparecia como sinônimo de roda de conversa para desenvolvimento da pesquisa.

O método de círculo de Cultura tem uma abordagem inovadora, que fornece aos profissionais a oportunidade de proporcionar educação em saúde de forma dialogada, com a participação através da fala e

das ações dos sujeitos inseridos na prática (FREIRE, 2007).(sic)[...] Em cada encontro citado, foi utilizado o Círculo de Cultura de Paulo Freire como referencial metodológico. (SILVEIRA, 2017, p. 46-66)

Além disso, é possível perceber também que há compreensões equivocadas no que diz respeito à definição do Círculo de Cultura, confundindo-o com o Círculo de Investigação Temática (CIT).

Acredita-se na efetividade da utilização de Círculos de Cultura [...] com a equipe que realiza cuidado clínico à puerpéras na busca da promoção do conforto, em que seu desenvolvimento se processa em cinco períodos: a) Primeiro – “a descoberta do universo vocabular” b) Segundo – seleção das palavras geradoras dentro do universo vocabular c) Terceiro – Tematização dessas palavras d) Quarto – Problematização dos temas a partir do vivido e) Quinto – Chamada de reflexão; (MENDONÇA, 2018, p. 27-28)

Além disso, cinco trabalhos não faziam qualquer menção ao Círculo de Cultura Freireano e, quatro trabalhos, resumo e texto principal, não foram localizados. No entanto, 27 trabalhos exploravam o conceito de Círculo de Cultura ancorados na Pedagogia Freireana.

Desses trabalhos que exploram o conceito de CC, possibilitou encontrar práticas de formação de professores que buscavam se aproximar do CC Freireano, como no caso da Escola Latino Americana de Agroecologia<sup>19</sup> (LIMA, 2011), que em sua organização curricular tem um momento dedicado ao Círculos de Cultura e Diálogo de Saberes. Além desses, o trabalho de Marinho (2009) discute origem histórica do Círculo de cultura e as perspectivas epistemológicas, resgatando algumas práticas que se aproximam da perspectiva de Círculo de Cultura Freireano.

No que se refere a documentos curriculares e pedagógicos que tratam de Círculo de Cultura no processo de formação, a busca foi feita no *Google* e *Google Acadêmico*, no qual foram priorizados os sites das instituições de ensino, público e privadas. Nessa pesquisa buscamos as palavras chaves “PPP” e “Círculo de Cultura”, “Projeto Pedagógico” e “Círculo de Cultura”, “PPC” e “Círculo de Cultura”.

Encontramos cinco documentos, durante a primeira fase da pesquisa, que

---

<sup>19</sup> A Escola LatinoAmericana de Agroecologia – ELAA se localiza no município de Lapa/PR no assentamento Contestado e é fruto de uma articulação da Via Campesina. Sua perspectiva pedagógica está pautada em três eixos: acesso ao conhecimento científico, conhecimentos populares e a troca de saberes entre os povos da América Latina. Tais eixos estão referenciados na proposta educativa político-pedagógica da escola que se constitui pelos estudos da perspectiva de educação libertadora de Paulo Freire e no materialismo histórico dialético. Atualmente a Escola possui dois cursos, um tecnólogo em Agroecologia e uma licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza e Agroecologia.

faziam referência ao Círculo de Cultura em seu conteúdo, desse total, 2 são Projeto Político do Curso (PPC) de cursos de licenciatura presenciais, 1 é PPC de um curso de licenciatura à distância, 1 é um documento de Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens, Adultos e Idosos do município de Jundiaí – SP e 1 é um projeto de educação popular com catadores de materiais recicláveis. Todos esses documentos citam CC e são considerados documentos curriculares, por delinearem a organização das práticas e estruturas dos processos de ensino-aprendizagem.

No segundo momento foi realizada a leitura desses documentos, sendo possível constatar que: um PPC fazia referência ao Círculo de Cultura em uma nota de rodapé, não fazendo outras menções; o outro PPC, dizia respeito a um curso de licenciatura a distância, faz menção ao CC, no entanto faz adaptações ao CC Freireano para atender as necessidades da formação EAD; e um terceiro que sua Diretriz Curricular não explicitava como aconteciam os Círculos de Cultura, apenas havia menção para o desenvolvimento do mesmo; o quarto documento examinado apresentava fundamentação sobre Círculo de Cultura, mas tratava-se de um Projeto para educação de catadores de materiais recicláveis; Por fim, o quinto documento foi o PPC que mencionava o CC e se debruça fortemente na perspectiva de Paulo Freire, o referido documento é do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, vinculado a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP.

Além disso, ao acessar o site do curso é possível encontrar as fichas/ementas das disciplinas do curso e, na busca de pesquisas realizadas sobre o curso, encontram-se trabalhos de relatos de experiência e capítulos de livro que relatam a produção do PPP, não havendo pesquisas acadêmicas que se debruçam a analisar o documento em sua integralidade.

Neste sentido, por ter os materiais de fonte escrita como PPP e ementas das disciplinas em arquivos públicos e, o curso estar credenciado ao Ministério da Educação – MEC, definimos que para a terceira fase da investigação serão considerados os documentos curriculares do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade de Uberlândia, compondo o corpus de análise desta pesquisa, que tem como objetivo investigar as potencialidades e os limites do Círculo de Cultura enquanto espaço formativo permanente de professores.

## CAPÍTULO V – O CÍRCULO DE CULTURA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU

Nesta seção propomos apresentar as análises feitas sobre os materiais coletados que compõe o corpus desta investigação. Para tal, algumas questões vinculadas aos objetivos, geral e específico, desta pesquisa balizarão a análise:

- 1) De que forma o documento está organizado?
- 2) Em que concepção de formação o documento curricular do curso está ancorado?
- 3) No documento há menção a formação permanente? Que papel ela tem na formação desses futuros docentes?
- 4) Como é apresentado o Círculo de Cultura?
- 5) Como se organiza o Círculo de Cultura no curso de Pedagogia da UFU?
- 6) Qual o papel do Círculo de Cultura para a formação dos docentes neste curso?

### 5. 1 A ESTRUTURA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)<sup>20</sup>

Num primeiro momento de leitura do documento, foi possível identificar a organização do mesmo, sendo assim, é válido explicitar de que maneira o PPP está organizado. Abaixo apresentamos brevemente a estrutura do documento:

**I- Identificação do curso:** com dados gerais de duração mínima e máxima, modalidade, titulação, ano de criação do curso e número de vagas;

**II- Endereço:** da instituição e do campus;

**III- Apresentação:** faz um apanhado geral da legislação, dos eventos locais e nacionais que contribuíram para pensar o curso de pedagogia.

**IV- Justificativa:** apresenta o levantamento histórico da constituição da formação de professores no Brasil e também faz referências ao primeiro curso de Pedagogia do país;

**V- Princípios e Fundamentos:** ponto central do documento é nele que está apresentada a fundamentação teórica do projeto, com a discussão de teorias e contribuição de autores e leis que sustentam os princípios e fundamentos que se

---

<sup>20</sup> O documento será tratado enquanto PPP, visto que é assim identificado no site do curso e referenciado em outros espaços no próprio sítio da internet.

ancora a proposta curricular do curso;

**VI- Caracterização do egresso:** expõe o perfil do egresso que o curso procura formar;

**VII- Objetivos do curso:** a partir dos princípios e fundamentos evidencia que direção se dá a formação no curso;

**VIII- Estrutura curricular:** explicita de que maneira serão cumpridos os objetivos de formação do curso, bem como, se organiza as componentes curriculares e outras propostas formativas;

**IX- Diretrizes Gerais para o desenvolvimento metodológico de ensino:** identifica o delineamento metodológico e estratégias para atingir os objetivos do curso, corroborando com os princípios e fundamentos do mesmo;

**X- Diretrizes para o processo de avaliação da aprendizagem e do curso:** esclarece quais as diretrizes que seguirão para a avaliação da aprendizagem e a avaliação do curso, considerando os princípios e fundamentos no qual estão ancorados.

**XI- Duração do curso, tempo mínimo e máximo de integralização:** informações acerca do tempo de integralização do curso e os quadros com disciplinas das turmas do diurno e noturno.

**Referências:** com a relação de obras, textos, documentos e autores utilizados na construção do projeto político do curso.

Tendo em vista a organização do PPP do curso de Pedagogia e sua matéria, as seções de I a IV não deverão ser item de análise, por se tratarem de informações prescritivas e por conterem informações e dados contemplados no referencial desta investigação em curso, podendo ser resgatadas ou exploradas para melhor compreensão de algumas indagações que venham a surgir ao longo do processo. Sendo assim vamos explorar as seções de V a VIII, bem como as referências, que são importantes para alcançar algumas das respostas necessárias.

### **5. 1. 1 No que diz respeito aos princípios e fundamentos**

A quinta seção apresenta os “Princípios e fundamentos” e, em uma primeira análise, é possível identificar que a compreensão acerca da educação que orienta o curso de Pedagogia, leva em consideração a ideia de que a formação de

professores, bem como, a educação de modo geral é influenciada de maneira negativa pelo ideário neoliberal vigente, deste modo é posto que

No plano ético-político, constatamos o predomínio do ideário neoliberal e a reedição ideológica da **submissão ao mercado como única via possível da sociabilidade humana**. No plano cultural e educacional, verificamos um movimento no sentido de se **constituir uma nova subjetividade** e de um novo trabalhador que **atenda às exigências** de transformações das relações sociais **de produção no mundo do trabalho**. (PPP, 2007, p.17, **grifo nosso**)

Desta maneira, a cultura e a educação mudam de sentido e buscam alcançar outro objetivo, havendo um deslocamento, onde o principal é “formar para a ‘empregabilidade’ em detrimento de uma formação **mais humana, emancipadora, consciente, justa e coerente**” (PPP, 2007, p. 17, **grifo nosso**). Também é expresso no texto que essa alteração de sentido no que diz respeito à cultura e educação têm reflexos na formação de professores, havendo restrições na qualidade das formações inicial e continuada.

Mais a frente, é possível perceber que as características que são prejudicadas na alteração de sentidos referentes à educação e cultura são relevantes para a formação dos futuros docentes, sendo assim, se faz necessário recuperá-las, como enfatiza o documento, quando diz que “faz-se necessário re-significar a formação inicial dos professores [...] propiciando-lhes um **desenvolvimento humano, cultural**, científico, tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo” (PPP, 2007, p.18, **grifo nosso**).

De acordo com o mesmo, é imprescindível a apresentação dos princípios e fundamentos que suleam a visão/concepção de educação, no qual, a visão de mundo, sociedade, mulher/homem e ciência é o que sustenta o PPP do curso. Sendo assim, há no documento a crítica à visão fragmentada de mundo, atribuída à racionalidade cartesiana, ou seja, racionalidade técnica, de pressupostos positivistas.

Tão logo, é apresentada a Pedagogia Freireana como possibilidade para essa mudança, evidenciando que “a premissa básica de Paulo Freire [...] se apresenta como pedagogia do homem [e das mulheres]. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista [...] pode alcançar o objetivo” (PPP, 2007, p. 19). No qual acontece à defesa de um “projeto emancipatório [...], uma proposta

político pedagógica que vem ao encontro da libertação da opressão do homem [e da mulher] em todos os seus sentidos” (PPP, 2007, p. 20), que vai ao encontro da finalidade da Formação Permanente Freireana, onde a emancipação, através da verdadeira transformação social, faz parte do processo final da educação libertadora.

Levando em consideração que este projeto político pedagógico tem como objetivo demonstrar e elucidar que caminhos serão seguidos para a formação dos futuros professores, é possível identificar uma preocupação com “descortinar a realidade” (PPP, 2007, p. 20), de modo a compreender e apreender a realidade histórica, política e educacional em que se está permeado.

Significa dizer que a história humana depende das ações dos homens [e mulheres] e que a educação é a mediadora desta ação criadora e emancipadora da própria história. Dessa forma quando se pensa no homem [e mulher] e seu mundo faz-se necessário indagar sobre qual processo histórico nos referimos? (PPP, 2007, p.21)

É apresentada a educação enquanto mediadora da ação criadora e emancipadora dos homens e mulheres, convergindo com a epígrafe que abre a seção, “A tarefa mais importante de uma pessoa que vem ao mundo é criar algo.” (PPP, 2007, p.17), é uma frase que sintetiza a ideia que Freire evidencia na Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2014) quando se refere à exigência de reconhecimento e a assunção da identidade cultural no ato de ensinar.

No PPP há um forte apelo a alguns questionamentos, como “quem faz ciência?”, “para que se faz ciência?”, “como acontece a socialização da ciência?” “como incluir o cidadão comum no mundo da ciência?”, deste modo, é interessante a compreensão que é apontada enquanto possibilidade de resposta a essas perguntas, visto que demonstra um rompimento com posturas positivistas e busca rever o papel da ciência na formação dos futuros professores, sendo assim pontuam:

A ciência tem de se colocar **aberta para o diálogo** e para a **permanente atualização**. Não existem verdades perenes. Como tantos mitos da modernidade, a ciência não pode também, limitar-se a uma concepção dominante, que serve e beneficia um grupo privilegiado que está no poder. Caminhamos, dessa forma, para a compreensão da ciência como **algo sempre em movimento, em construção e reconstrução permanentes**, que atravessa as várias ciências da natureza e até as ciências sociais, num movimento de vocação transdisciplinar, onde não há saber compartimentado, mas

**em interação e diálogo permanentes, entre todo o conhecimento possível.** (PPP, 2007, p. 23, grifo nosso)

É importante neste contexto dar destaque a concepção de ciência que apresenta o documento, visto que, pelo trecho acima fica nítido que se valoriza a construção e reconstrução permanente, o diálogo com todos os conhecimentos possíveis e que não seja uma concepção dominante, rompendo com uma ciência excludente, que serve a uma elite intelectual e, mais que isso, democratizando a ideia de quem é fazedor de ciência, de conhecimento.

Sendo assim, é possível até o momento sustentar a ideia de que o documento em específico se compromete com a valorização da cultura, no sentido Freireano, como apresentado anteriormente, no qual cultura é “o acrescentamento que o homem faz ao mundo [...] resultado de seu trabalho [...] do seu esforço criador e recriador” (FREIRE, 2017, p.142), uma das exigências para a formação permanente.

Na análise das concepções que fundamentam a construção do projeto político pedagógico do curso é factível reconhecer que o diálogo tem papel relevante na formação dos futuros educadores, visto que, em diversas passagens ele é citado enquanto necessário para a superação das condições opressoras, alienantes e precárias que deslocam o sentido da educação. Além disso, tem considerável atuação no que diz respeito à valorização da cultura e na construção de uma forma de pensar a ciência, no qual é a partir da “interação e diálogo permanentes, entre todo o conhecimento possível” (PPP, 2007, p.23) que se constrói, no documento, uma nova compreensão de ciência que conduzirá o sentido da formação.

Para tanto, se concebe um processo formativo dentro de uma perspectiva solidária, no qual a “preocupação fundamental [é] construir uma verdadeira humanidade em que o essencial seja uma perspectiva coletiva e não individual” (PPP, 2007, p. 31), o que corrobora ainda mais com a análise de que o diálogo tem papel relevante, uma vez que, solidariedade e humanidade são exigências à prática do diálogo, pois como indica Freire,

[...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato prescritivo, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens [e mulheres], mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando na relação eu-tu. [...] Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. (FREIRE, 2015a, p.109, grifo do autor)

No tocante a isso, o documento apresenta que a concepção de educação a ser seguida neste curso de formação tem como pilar a relação dialógica de construção do conhecimento (PPP, 2007). Posto isso, indica que é “fundamental compreender e apreender alguns conceitos *freireanos* que sustentam essa concepção” (PPP, 2007, p. 28, *grifo do autor*).

Sendo assim, coloca como condição para o entendimento da concepção, a apreensão dos conceitos Freireanos, que pelo modo que são apresentados podem ser chamados de pressupostos, ou seja, as necessidades para a concepção de educação que fundamenta essa formação de professores.

Os conceitos/pressupostos são: **i)** compreender o caráter político do processo educativo; **ii)** ética nas relações humanas sob a forma de respeito com o outro; **iii)** a democracia; **iv)** o diálogo com respeito as diferenças de ideias e posições; **v)** diminuir a distância entre o que é dito e o que é feito; **vi)** necessidade do respeito ao contexto cultural; **vii)** compreender o uno e o diverso, o eu e o outro; e **viii)** incorporar os sujeitos enquanto fazedores de história (PPP, 2007).

Ancora-se nesses conceitos/pressupostos em busca de um processo educativo que traz novos significados para todos os envolvidos na prática formativa, no qual o objetivo é a tomada de consciência por esses sujeitos, para que a transformação que ocorra leve ao caminho da emancipação dos educadores em formação e isso seja refletido em suas práticas educativas futuras, ficando explícito na seção seguinte, quando se refere a caracterização do professor formado a partir dos princípios e fundamentos deste curso de Pedagogia.

### **5. 1. 2 No que diz respeito ao perfil do egresso e os objetivos do curso**

As seções VI e VII, são respectivamente a “caracterização do egresso” (PPP, 2007, p.32) e “objetivos do curso” (PPP, 2007, p. 35). Quanto à caracterização é possível perceber que foram levadas em consideração para a construção do perfil do egresso, pelo menos três dimensões diferentes: i) as características traçadas para curso de Pedagogia nas DCNs; ii) perfil profissional definido no Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU; e iii) características definidas pelo grupo de professores que produziram o PPP, em

discussão junto as Secretarias Municipal<sup>21</sup> e Regional de Educação.

A primeira e segunda dimensões são respectivamente. nacional e institucional. Enquanto a terceira dimensão, podemos chamar de regional ou local, que foi produzida a partir dos diálogos para a construção do Projeto Político Pedagógico em questão, logo, acreditamos que seja relevante ater os olhares a esta dimensão, mesmo compreendendo que, tanto as dimensões nacional e institucional têm reflexos diretos no professor que se deseja formar.

A caracterização do egresso se coloca enquanto algo importante quando se pensa o PPP de um curso, visto que, apresenta as características principais daquele profissional que será formado pelos princípios e fundamentos desse processo formativo.

Logo, os fundamentos e princípios do curso, convergem à formação de um profissional que deva ter

- [...] capacidade de **desenvolver uma visão crítica e reflexiva** de sua participação no mundo do trabalho a partir de uma **postura ética** para a **compreensão da diversidade tanto local quanto global**.
- Desenvolvimento de **atitudes autônomas** em uma perspectiva de **responsabilidade social e solidária**.
- Compreensão do ser humano como **ser histórico** com uma **postura interdisciplinar**, colaborando com a **construção de uma sociedade inclusiva**.
- [...] capacidade para **produzir, sistematizar e socializar conhecimentos** e tecnologias. (PPP, 2007, p.33, **grifo nosso**)

Esses elementos podem ser aproximados aos que Paulo Freire evidencia na Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa (2014), quando afirma que são aqueles “saberes que [...] parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos” (FREIRE, 2014, p. 24).

Portanto, podemos dizer que os princípios e fundamentos deste curso auxiliam (ou devem auxiliar) na formação de um educador que atenda as exigências da prática educativa libertadora, que é problematizadora e não bancária, o que vai ao encontro do perfil do egresso do curso definido pelo documento, sendo assim, um educador que reflète criticamente sobre a prática, que seja ético, que apreenda a realidade e reconheça e acolha a identidade cultural presente no seu contexto de atuação, logo, que respeite os saberes dos educandos, que seja humilde e tolerante,

---

<sup>21</sup> As discussões foram realizadas com gestores da Secretaria de Educação do Município de Ituiutaba, onde se localiza o Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia.

que aceite o novo e rejeite toda e qualquer forma de discriminação, que seja curioso, que tenha consciência do seu inacabamento, que saiba escutar e que esteja disponível ao diálogo, que compreenda que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que corporifique as palavras através da sua ação, da sua prática educativa.

A convergência entre os princípios e fundamentos e perfil do egresso com a formação permanente de Paulo Freire fica ainda mais evidente com a escolha da epígrafe de abertura da seção que caracteriza esse perfil que busca ser formado.

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social. (FREIRE, 2001, p. 50)

Logo, como já discorrido anteriormente, a compreensão de formação permanente de Paulo Freire é pautada na ideia que se tem acerca do ser humano, por acreditar e defender que a vocação do homem é a humanização e para isso é necessário à consciência e reconhecimento do inacabamento, o que evidencia a formação permanente enquanto indispensável à formação desses educadores para que atenda ao perfil estabelecido.

Posto isto, o objetivo do curso corrobora com essa compreensão, quando indica que

[...] o objetivo geral [é] formar profissionais da educação, capazes de **entender e contribuir** [...] para a **melhoria das condições** que se desenvolve a educação na realidade brasileira, comprometidos com um projeto de **transformação social**. (PPP, 2007, p.35, **grifo nosso**)

É importante salientar o compromisso com a transformação social, pois somente a verdadeira transformação, que radicaliza as ações antidialógicas opressoras que podem levar a emancipação, visto que, a todo instante o discurso e as ações neoliberais incorporam categorias da educação libertadora através de *slogans* para a manutenção das relações opressoras e antidialógicas. Nesse sentido Paulo Freire indica na Pedagogia do Oprimido (2015a) que esta ação de *slogannizar* a transformação é uma ação induzida, produzida para obstaculizar a superação da realidade alienante e opressora e impossibilitar a verdadeira transformação, que leva

a emancipação.

Além disso, o curso se propõe

a **formação do pedagogo** sustentado no tripé **docência, gestão e pesquisa**. Desse modo, o profissional será formado para atuar na docência e na organização do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução, o assessoramento e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educativos, além da pesquisa e difusão do conhecimento científico na área educacional. (PPP, 2007, p. 35, **grifo do autor**).

Resgatando no referencial desta dissertação, encontramos que uma das principais limitações dos processos formativos de professores é a dicotomia entre teoria e prática, visto que, os enfoques formativos que se fundamentam na racionalidade técnica ou na racionalidade prática privilegiam um em detrimento do outro. No extrato acima, é possível identificar que um dos objetivos da formação nesse curso é romper com essa dicotomia, no qual o profissional terá formação para atuar na docência e na pesquisa e difusão do respectivo conhecimento que envolve a prática. Mais uma vez, nos voltamos a Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem 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. (FREIRE, 2014, p.30-31)

Numa nota de rodapé, neste mesmo livro, Freire coloca ainda que “se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 2014, p.30), o que sugere como objetivo o PPP do curso.

Para fazer cumprir os fundamentos e princípios, a caracterização do perfil do egresso e o objetivo do curso, a estrutura curricular deve ser coerente, levar em consideração o que já fora posto e possibilitar uma formação problematizadora e crítico-emancipatória, visto que, como evidenciado pelas análises a concepção de formação que fundamenta este documento é a da formação permanente Freireana.

### 5. 1. 3 No que diz respeito à estrutura curricular

A seção VIII é a “Estrutura curricular” (PPP, 2007, p.36), onde são apresentadas as disciplinas e a organização do processo formativo em questão. Como indicado no documento, o curso de Pedagogia do Campus Pontal da Universidade de Uberlândia é organizado em ciclos formativos articulados, levando em consideração as temáticas elencadas abaixo:

- a) Ciclo 1: Os sujeitos como *fazedores* de história;
  - b) Ciclo 2: Multiculturalismo e o respeito pelo diverso;
  - c) Ciclo 3: Tempo e espaços dialógicos em construção.
- (PPP, 2007, p. 36)

De acordo com o mesmo, esta organização tem como objetivo a centralidade nos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, por ser organizada em ciclos, introduz uma temporalidade na organização curricular e denota o caráter processual da construção do conhecimento, levando em consideração as especificidades dos momentos de formação dos sujeitos (PPP, 2007).

Cada Ciclo de formação compreende um período de três semestres letivos com a **centralidade nos sujeitos** do processo educativo colocando necessariamente a questão da **diversidade**, da **multiplicidade de formas de existir, de aprender, de interpretar o mundo**, coerentes com os **princípios freireanos** já explicitados no projeto. (PPP, 2007, p. 36, **grifo nosso**)

No que se refere a indicação nos documentos sobre a centralidade nos sujeitos, é possível observarmos um esforço para que a estrutura curricular seja coerente com os princípios Freireanos, de modo que, sua “situacionalidade<sup>22</sup>” (FREIRE, 2015a, p. 141) e/ou aspectos subjetivos dos sujeitos como a diversidade, multiplicidade nas formas de existir, aprender, interpretar são considerados nos processos formativos em questão, como explícito na passagem do PPP acima.

As disciplinas que compõe cada ciclo são organizadas de maneira agregar aprofundamento às discussões que se objetiva o ciclo de formação, sendo assim, cada disciplina tem como responsabilidade a discussão da temática do ciclo sob sua óptica. Além disso, está previsto na estrutura curricular do curso

---

<sup>22</sup> Situacionalidade refere-se à ideia de que homens e mulheres são seres em situação, enraizados em condições tempo-espaciais, havendo uma relação em que tanto homens e mulheres são marcados por essa condição, como deixam sua marca no tempo-espço. Logo, situacionalidade relaciona-se com as condições de existir dos sujeitos (FREIRE, 2015a).

espaços/momentos/dinâmicas específicas, que são o “Eixo da *Práxis Educativa*” (PPP, 2007, p.41) e os “Círculos de Cultura” (PPP, 2007, p.51), de acordo com o documento “conduzem a uma possibilidade de integrar saberes e práticas em uma unidade dialética de organização da formação inicial do pedagogo” (PPP, 2007, p. 39).

## 5. 2 DESNUDANDO OS CICLOS DE FORMAÇÃO

O ciclo de formação 1 é “**os sujeitos como fazedores de história**” (p. 36), de acordo com o PPP o objetivo do mesmo é “analisar a educação e a instituição escolar, o pensamento pedagógico, os sistemas educacionais e a profissão docente [...] em seus processos de construção histórico-social” (PPP, 2007, p.36) e para isso, são elencadas disciplinas que compõe esse ciclo, as quais encontram-se listadas no esquema abaixo que é apresentado no próprio documento.

**Figura 2** - Ciclo 1: os sujeitos como fazedores de história



FONTE: PPP (2007, p. 37).

Durante a leitura e análise das fichas do conjunto das disciplinas que compõe esse ciclo objetivamos compreender de que maneira as disciplinas que compreendem esse ciclo de formação se articulam de modo a valorizar o movimento de desvelamento da realidade educacional, como proposto no objetivo deste ciclo, além disso, examinar de que maneira as disciplinas dialogam com os princípios e fundamentos da proposta pedagógica evidenciada no documento, após a leitura, análise crítica das ementas e objetivos das disciplinas, elencamos as disciplinas a seguir, que subsidiam a discussão do ciclo de formação: História da Educação; Fundamentos da Educação Infantil; Educação Sociedade e Cidadania; História, Educação e Cultura Brasileira; Política e Gestão da educação; Pedagogia: identidade, teoria e prática; Didática I e II; Planejamento educacional; Sociologia da Educação; Filosofia da educação; Direito à infância e Educação; e Princípios éticos Freireanos.

**Quadro 4** - Síntese dos objetivos e ementas das disciplinas que contribuem para a discussão do ciclo formativo 1 "sujeitos como fazedores de história"

<b>QUADRO SÍNTESE DISCIPLINAS CICLO I</b>		
<b>DISCIP.</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>EMENTA</b>
<i>Didática I</i>	“Refletir [...] o <b>papel sócio-político</b> da educação <b>da escola</b> , [...] a organização didático-pedagógica do <b>cotidiano escolar</b> , identificando os seus <b>efeitos sociais, políticos e culturais</b> .”	A <b>didática e sua trajetória histórica</b> . O <b>pedagogo e as relações fundamentais</b> do processo de <b>ensino-aprendizagem</b> .
<i>História da educação</i>	“Analisar a <b>construção dos conceitos históricos-sociológicos</b> sobre a concepção de <b>educação</b> ; reflexão sobre os processos educativos ao longo da vida da história da humanidade.”	“[...] estudo [do] <b>processo histórico da educação geral</b> , [...] os primórdios da educação até os <b>processos educacionais</b> clássicos que <b>marcaram profundamente</b> os sistemas educacionais atuais, [...] <b> fatos históricos relevantes para a história da educação geral</b> .”
<i>Pedagogia: identidade, teoria e prática</i>	“Possibilitar a <b>atuação de profissionais responsáveis</b> , atuantes e <b>comprometidos</b> com uma educação de qualidade.”	“A pedagogia como teoria e prática da educação [...] <b>saberes e práticas do pedagogo nos espaços escolares e não escolares</b> . [...] <b>locus de formação do educador e o debate atual</b> .”
<i>Política e Gestão da Educação</i>	<b>Analisar historicamente o sistema educacional no Brasil</b> e as condições de sua implementação, [...] Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) [...] <b>suas consequências na estrutura do sistema educacional brasileiro</b> .”	“[...] <b>Realidade educacional</b> e o processo de elaboração e implementação das políticas sociais. <b>Tendências do atual Sistema Nacional de Educação</b> .”

<i>Didática II</i>	“Refletir [...] o <b>ensino e a aprendizagem</b> a partir de uma <b>perspectiva política, histórica e cultural da Educação</b> e Conhecimento; <b>diferentes perspectivas</b> de organização <b>didático-pedagógica</b> [e] os seus <b>efeitos sociais, políticos e culturais.</b> ”	“Os saberes docentes. <b>Cotidiano escolar</b> [...] e os <b>desafios da realidade para a atuação docente.</b> ”
<i>Direito à infância e a educação</i>	“Compreender o <b>papel do Estado</b> e analisar as diferentes <b>políticas sociais</b> em relação à criança [...] a dimensão do <b>direito à educação</b> , tanto em uma perspectiva conceitual quanto normativa.”	“Estudos sobre as <b>condições de vida das crianças e adolescentes</b> excluídos do sistema educacional e que não usufruem de benefícios de <b>políticas sociais desenvolvidas pelo Estado.</b> ”
<i>Fundamentos da Educação Infantil</i>	“Compreender o <b>processo histórico</b> de atendimento à <b>Educação Infantil</b> , nas suas <b>dimensões político-pedagógico-sócio-culturais</b> , articulando-o às <b>questões do presente.</b> ”	“[...] questões essenciais referentes ao campo da <b>Educação Infantil no Brasil</b> [...]”
<i>Princípios Éticos Freireano</i>	“Contribuir para a <b>reflexão dos profissionais da educação</b> para que trabalhem com <b>diferentes metodologias de ensino</b> , coerentes com o <b>respeito à diversidade física, ideológica, psíquica, étnicocultural e sócio-econômica</b> presentes no cotidiano escolar.”	“ <b>Fundamentos éticos</b> do agir humano com a educação. <b>Relação do homem como fazedor de história</b> e de sua <b>práxis social</b> . Pressupostos éticos da <b>formação humana e da sociedade</b> em Paulo Freire.”
<i>História, educação e cultura brasileira</i>	“Compreender os <b>princípios</b> norteadores da <b>educação brasileira</b> , [...] a <b>função social e ideológica das instituições escolares</b> em diferentes contextos da <b>formação cultural do país</b> , [...] conhecer, compreender, analisar, relacionar e questionar a <b>educação escolar na Região do Triângulo Mineiro.</b> ”	“ <b>análise</b> do processo da <b>escolarização da sociedade brasileira</b> . Processos educativos relevantes para a história do país[...] A educação escolar na região do Triângulo Mineiro. Estado, <b>cultura popular e identidade nacional.</b> ”
<i>Sociologia da Educação</i>	“Examinar a <b>desigualdade social na escola</b> [...] Compreender a <b>função social da escola: reprodução social e/ou emancipação?</b> ”	“positivismo, materialismo histórico dialético e sociologia compreensiva [...] <b>conceitos de representação e de poder, de identidade e de diferença.</b> ”
<i>Educação, Sociedade e Cidadania</i>	“Refletir a <b>relação escola, sociedade e sua contribuição para a construção da cidadania</b> ; [...] a <b>função social da escola</b> , [...] a relação escola, sociedade e cidadania, [...] elementos essenciais do sistema da educação brasileira [...] na <b>construção do cidadão</b> , [...] <b>atuante e consciente de direitos e deveres junto ao grupo social que participa.</b> ”	Educação e sociedade e sua influência para a consolidação da cidadania. <b>A construção da escola cidadã</b> e os novos paradigmas. <b>A democratização da escola pública.</b>
<i>Filosofia da Educação</i>	“[...] reflexão que capacite para a identificação do <b>sentido e do significado da educação</b> , [...] observação da <b>relação</b> existente entre <b>educação, filosofia e ideologia</b> ; [...] conexão entre Filosofia e Educação [...]”	“Relações entre a Filosofia e a Educação. [...] princípios e influências das principais <b>concepções do pensamento pedagógico.</b> ”
<i>Planejamento Educacional</i>	“Analisar os fundamentos do [...] planejamento educacional, [...] os <b>problemas e políticas do sistema educacional</b> brasileiro, reconhecendo a <b>educação</b> como <b>processo de desenvolvimento.</b> ”	<b>Políticas educacionais e suas consequências.</b> Planejamento participativo em educação.

FONTE: PPP (2007).

No quadro acima, foram apresentados alguns recortes do objetivo e ementa das disciplinas, no sentido de visualizar os dados selecionados que nos permitem enfatizar de que modo às disciplinas contribuem na discussão do ciclo de formação. Da mesma forma, os grifos evidenciam aspectos importantes que encontramos nas fichas, que possibilitam a análise da escola enquanto instituição de ensino, das metodologias utilizadas nas modalidades de ensino de atuação do pedagogo, aspectos da profissionalização docente e do sistema educacional brasileiro, não somente dele, como também do sistema educacional da região do Triângulo Mineiro, na qual se insere a cidade do campus em questão. Acreditamos ser esse um ponto bastante importante, devido ao movimento de estimular a reflexão crítica do sistema educacional da região.

A construção desse ciclo de formação é interessante, pois vai ao encontro do que Silva (2004) evidencia em sua tese, quando cita a necessidade de problematização da escola tradicional e a incapacidade em cumprir o seu papel social devido à análise fragmentada da realidade e da padronização cultural e dos conhecimentos, das diversas visões de mundo dos sujeitos envolvidos, o que impossibilita, na visão dele, o estabelecimento de um processo de ensino-aprendizagem dialógico. Posto isso, ele coloca como um dos primeiros momentos de ação, para alterar essa realidade, o desenvolvimento de “atividades que, problematizadas, desvelem os conflitos e as contradições concretas presentes na prática pedagógica tradicional, bem como, valorizem as práticas diferenciadas e críticas já existentes” (SILVA, 2004, p. 202).

Sendo assim, avaliamos que a construção desse ciclo de formação, com estas disciplinas, pode contribuir para a análise crítica da educação e os processos educativos vigentes, permitindo aos professores em formação o contato com a história da educação e as influências que a mesma sofreu ao longo do tempo. Devido às diversas disciplinas que compõem esse ciclo, é possível considerar que a análise poderá ser feita a partir de uma visão mais ampla da educação e, além disso, o fato de haver uma disciplina “Princípios éticos freireanos” auxilia na compreensão dos princípios que fundamentam esse processo formativo e permite olhar sob uma nova ótica para as possibilidades de transformação dos processos educativos hegemônicos.

Em resumo, podemos dizer que esse ciclo de formação permite a apreensão da realidade educacional vigente, num movimento de crítica reflexiva sobre as

contradições e conflitos existentes nas práticas hegemônicas, desencadeando uma tomada de consciência para transformação da *práxis* futura.

O ciclo de formação 2 é “**multiculturalismo e o respeito pelo diverso**” (p.37) e tem como objetivo “analisar a cultura a partir de seus aspectos simbólicos e de seu papel na construção de identidades sociais e individuais [...] reconhecendo a diversidade brasileira como um fator a ser considerado” (PPP, 2007, p.37) e para fazer cumprir esse objetivo, os componentes curriculares que compõe esse ciclo de formação são:

**Figura 3** - Ciclo 2: multiculturalismo e o respeito pelo diverso



**FONTE:** PPP (2007, p. 38).

Na figura acima, que representa a organização do ciclo de formação II estão apresentados o conjunto de disciplinas, entre as quais identificamos e selecionamos as seguintes disciplinas: Antropologia cultural; Currículos e o trabalho pedagógico; Psicologia da educação; Desenvolvimento, ensino e aprendizagem; Aprendizagem e educação inclusiva; Processo de alfabetização; e Escolas abertas à diversidade.

Na análise das fichas das disciplinas que compõe esse ciclo de formação, voltamos o olhar ao objetivo, ementa e conteúdos, na busca de compreensões e discussões acerca do conceito de cultura, multiculturalismo e diversidade, uma vez

que a temática central deste ciclo de formação refere-se ao multiculturalismo e o respeito ao diverso. Além disso, a proposta curricular apresentada anteriormente evidencia a centralidade que as temáticas diversidade e cultura configuram nessa formação. Neste sentido, percebemos convergências à proposta de educação libertadora de Freire, no sentido de valorização e reconhecimento das diferenças, o que vai ao encontro da perspectiva de formação permanente, objeto de discussão e análise nesta dissertação.

Além disso, vale ressaltarmos que, a preocupação em trazer a discussão sobre cultura para o centro do processo formativo, como temática motivadora deste ciclo, é coerente com a ressignificação da formação de professores proposta nos princípios e fundamentos do PPP, visto que, de acordo com o documento a lógica neoliberal tem alterado o sentido que o conceito de cultura possui na nossa sociedade e isso tem reflexos nos processos formativos dos educadores, logo, colocar esse conceito para o diálogo crítico-reflexivo possibilita um movimento de ruptura com a lógica imposta e conduz a um movimento de revolução cultural, que é ação cultural dialógica (FREIRE, 2015a).

Dito isto, elencamos extratos das ementas e dos objetivos das disciplinas que avaliamos contribuir com a discussão que se propõe esse ciclo de formação.

**Quadro 5-** Síntese dos objetivos e ementas das disciplinas que contribuem para a discussão do ciclo de formação 2 "multiculturalismo e o respeito pelo diverso"

QUADRO SÍNTESE DISCIPLINAS CICLO II		
DISCIP.	OBJETIVOS	EMENTA
<i>Antropologia Cultural</i>	“Discutir a [...] <b>antropologia como ciência</b> e alguns de seus conceitos, entre eles, <b>CULTURA e DIVERSIDADE</b> , [...] <b>INFÂNCIA e da ESCOLA</b> [...]; refletir sobre as <b>relações existentes entre ANTROPOLOGIA e EDUCAÇÃO</b> , [...] <b>práticas específicas destinadas a sujeitos sociais concretos</b> [...] <b>portadores de singularidade e especificidade.</b> ”	“A <b>antropologia cultural</b> e suas <b>relações com a educação</b> . Teoria interpretativa da cultura. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. A ideologia do sistema cultural.”
<i>Currículos e o trabalho pedagógico</i>	“Discutir a <b>relação entre Currículo e cultura escolar</b> ; explicar a <b>relação do Currículo com a construção do conhecimento.</b> ”	“A <b>relação entre Currículo e Cultura Escolar</b> . Currículo e a organização do trabalho pedagógico. O currículo como construção do conhecimento.”
<i>Psicologia da educação</i>	“Identificar os <b>conhecimentos psicológicos</b> [...] a <b>complexidade psíquica que caracteriza o comportamento</b> e as <b>relações humanas</b> envolvidas <b>no processo de ensino-</b>	“relações entre a <b>Psicologia e a Educação</b> . Contribuições da Psicologia para <b>compreensão dos processos de</b>

	<b>aprendizagem; [...] contribuições da Psicologia para a compreensão dos processos de constituição do sujeito.”</b>	<b>constituição</b> do sujeito.
<i>Desenvolvimento, ensino e aprendizagem</i>	“Refletir [...] o <b>relacionamento entre aprendizagem e desenvolvimento</b> [...] em situação educativa; identificar [...] as <b>relações interpessoais entre professores, alunos e suas famílias</b> [...], ressaltando a importância destas no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno.”	“As relações entre desenvolvimento e aprendizagem e a <b>indissociabilidade dos aspectos psicológicos do ser humano</b> , de um lado, o organismo biológico, e, de outro, o lugar social que o indivíduo necessariamente ocupa.”
<i>Aprendizagem e educação inclusiva</i>	“Discutir os <b>aspectos curriculares e as propostas pedagógicas</b> voltadas para a <b>inclusão</b> , [...] o <b>papel social da educação inclusiva</b> ; apresentar as <b>propostas</b> [...] para <b>uma sociedade e uma escola inclusiva</b> ; compreender o <b>sujeito como possuidor de múltiplas dimensões</b> para a aprendizagem”	“A <b>Educação Inclusiva</b> no contexto sócio-econômico e político brasileiro. Abrangência e <b>pressupostos legais da educação inclusiva</b> . O papel social da <b>educação inclusiva</b> .”
<i>Processo de alfabetização</i>	“Analisar [...] <b>aspectos e fatores</b> envolvidos no <b>processo de alfabetização</b> [...]; permitir [...] refletir sobre o ensino da língua escrita [...], o conhecimento epistemológico, lingüístico, <b>as relações entre leitura e escrita</b> , entre <b>ensino e aprendizagem</b> e a intervenção educativa.”	“ <b>Funções sociais da lecto-escrita</b> . [...] construção e <b>aquisição da leitura e da escrita</b> . Estudo e análise dos <b>métodos de alfabetização</b> .”
<i>Escolas abertas à diversidade</i>	“Discutir o <b>conceito de diversidade</b> ; identificar e descrever uma escola inclusiva, [...] <b>experiências educacionais inclusivas</b> , [...] o perfil do <b>educador para a diversidade</b> , [...] alternativas para a construção de uma escola inclusiva; comparar as <b>políticas públicas</b> com as <b>ações concretas</b> voltadas para a <b>diversidade brasileira</b> .”	A <b>diversidade na escola</b> . O educador e a <b>diversidade cultural</b> . A <b>construção da escola para a diversidade</b> . As políticas públicas atuais voltadas para uma sociedade inclusiva. <b>Multiculturalismo crítico</b> . <b>Escola e cultura</b> .

FONTE: PPP, 2007.

Consideramos positiva a abrangência das discussões acerca do conceito de cultura, diversidade, multiculturalismo e, acrescentaríamos ainda, inclusão, enquanto um conceito explorado de acordo com a análise das fichas de disciplinas que compreendem o ciclo de formação II, a exemplo dos componentes curriculares “Escolas abertas à diversidade” e “Aprendizagem e educação inclusiva”.

No entanto, a partir da análise dos conteúdos e referenciais utilizados nas disciplinas supracitadas, não foi possível localizar a discussão do conceito de cultura a partir da perspectiva Freireana, que aproxima essa definição às realidades autênticas dos homens e mulheres, num processo de criação e humanização daquilo que toca, logo, uma discussão que se faz vinculada a análise crítico-reflexiva do processo histórico dos homens e mulheres e suas relações entre si e com o mundo.

A referência a obras de Paulo Freire aparece em disciplinas que não estão vinculadas a discussão da temática do ciclo, como no caso das disciplinas “Aprendizagem e informática na sala de aula”, “Pensamento filosófico brasileiro” e “Alfabetização e letramento”, nas duas primeiras como referência complementar e a última como referência básica. Em disciplinas que se vinculam a discussão do ciclo, como “Currículos e o Trabalho Pedagógico”, “Aprendizagem e educação inclusiva”, “Processo de alfabetização”, em todas como referência complementar, e não vinculadas, na ementa, a discussões explícitas acerca do conceito de cultura na ótica Freireana.

Defendemos que a discussão a que se propõe este ciclo de formação poderia potencializar seu propósito ao incluir o conceito de cultura a partir da perspectiva Freireana, indo ao encontro dos fundamentos e princípios que elenca enquanto basais da construção político pedagógica do curso. Além disso, o conceito de cultura na perspectiva de Paulo Freire tem forte apelo na construção de uma educação crítico-emancipatória, que está pautada no processo de valorização cultural, no entendimento de que tudo aquilo que o homem e mulher produzem é expressão do seu fazer criador, logo cultura.

As práticas de dominação e alienação buscam atacar essas expressões culturais, descaracterizando os processos criativos e criadores dos sujeitos dominados, tão logo, fazer reflexões críticas acerca do conceito de cultura na perspectiva de Paulo Freire, é qualificar a formação numa perspectiva da ação dialógica da educação libertadora, antagônica a formação na perspectiva da ação antidialógica da educação bancária.

O ciclo de formação 3 é **“tempos e espaço dialógicos em construção”** (p.38) e tem como objetivo

Proporcionar aos alunos a vivência da docência em suas múltiplas dimensões, compreendendo a formação do pedagogo com uma **visão de totalidade da complexidade do processo educativo**. [...] resguarda a ideia de processo, de questionamento, de **provisoriade do conhecimento**, de compreensão e **explicação do cotidiano escolar, como tempos espaços dialógicos em permanente construção**. (PPP, 2007, p. 38)

Por abranger os últimos semestres do curso, este ciclo de formação está voltado à prática educativa e as experiências nos diversos espaços de atuação do pedagogo, sendo assim, as disciplinas que compõe esse ciclo de formação devem

possibilitar ao profissional em formação as reflexões e experiências nesses diferentes espaços possíveis de atuação.

**Figura 4 - Ciclo 3: Tempos e espaços dialógicos em construção**



**FONTE:** PPP (2007, p. 39).

Deste modo, a análise das fichas de disciplinas que compõe esse ciclo de formação foi orientada pela busca de elementos que contribuem para a caracterização e valorização de diferentes tempos e espaços dialógicos, vale ressaltar que no PPP o termo “espaços dialógicos” é utilizado como sinônimo de “espaços educativos”, o que demonstra a valorização do diálogo na construção dos diferentes espaços de formação.

Enquanto o último ciclo de formação, que compreende as experiências dos estágios, nas diferentes frentes de atuação da(o) pedagoga(o), destacamos os seguintes componentes curriculares deste ciclo: Organização do Trabalho Pedagógico; Educação de Jovens e Adultos; Movimentos Sociais e Gestão; Organização do trabalho cotidiano da sala de aula; Gestão Democrática da Escola; e Práticas Pedagógicas em Instituições Sociais não-Escolares. No quadro abaixo, evidenciamos os trechos do objetivo e ementa das disciplinas que contribuem para a compreensão do cotidiano escolar e a visão de totalidade no processo educativo.

**Quadro 6** - Síntese dos objetivos e ementas das disciplinas que contribuem para a discussão do ciclo de formação 3 "tempos e espaços dialógicos em construção"

QUADRO SÍNTESE DISCIPLINAS CICLO III		
DISCIPLINA	OBJETIVOS	EMENTA
<i>Organização do Trabalho Pedagógico</i>	“Preparar o pedagogo para a gestão, o assessoramento, o apoio, a orientação, a coordenação, o planejamento e a avaliação do processo pedagógico escolar, [...] adotando [...] uma concepção crítica de educação e de ensino.”	“A articulação do trabalho pedagógico no cotidiano escolar. A Coordenação Pedagógica no contexto histórico-político social da educação brasileira.”
<i>Educação de Jovens e Adultos</i>	“[...] compreender o sujeito da educação de jovens e adultos (EJA) como construtor de sua história e de seu direito ao saber; a histórica desigualdade social brasileira e sua influência na educação de jovens e adultos; compreender e analisar os saberes dos sujeitos envolvidos na EJA [...] a produção dos seus saberes escolares como resultado da conquista de seus direitos e deveres na realidade social.”	“Característica histórica de educação de jovens e adultos no Brasil. O sujeito participante da EJA na sociedade. Legislação e políticas. Metodologias e práticas desta modalidade de ensino. A desigualdade social e sua influência na EJA. A produção do saber escolar e cidadania.”
<i>Movimentos Sociais e Gestão</i>	“Situvar historicamente a constituição da educação como política social e direito de cidadania; refletir histórico-criticamente sobre os principais movimentos sociais ocorridos no século XX, com ênfase no Brasil.”	“papel dos movimentos sociais na era da globalização e o papel educativo que desempenham na sociedade para a formação dos direitos e deveres da cidadania. A contribuição [...] na produção e no redimensionamento do conhecimento teórico-prático das políticas de ensino.”
<i>Organização do trabalho cotidiano da sala de aula</i>	“Compreender a [...] organização do espaço e do tempo da sala de aula como lugar de criação [...]; analisar, produzir e utilizar materiais e recursos para utilização didática, [...] potencializando seu uso; sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente; investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a própria prática profissional, tornando-a continuamente o objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões, de forma a aprimorá-la.”	“Formas de organização da dinâmica da sala de aula. Relação dialógica professor-aluno-conhecimento. Papéis sociais do professor e do aluno na relação de aprendizado no processo interativo que se constitui.”
<i>Gestão Democrática da Escola</i>	“Formar o educador escolar com base sólida na área de gestão escolar e competência para coordenar o trabalho na escola de forma democrática, assegurando a participação dos professores, funcionários, alunos, pais e comunidade na gestão [...]”	“Gestão democrática como etapa do processo de democratização da educação brasileira e dos sistemas educacionais. Gestão democrática como construto teórico.”
<i>Práticas Pedagógicas em Instituições Sociais não Escolares</i>	“Discutir [...] educação não escolar a partir da realidade de hoje e das mudanças provocadas na educação pelo desenvolvimento sócio-cultural e tecnológico dos dias atuais; [...] postura consciente e crítica diante do imperativo de estender a todas as camadas da sociedade a possibilidade de acesso à educação.”	“Educação não escolar: conceito e função sócio-educacional. Evolução histórica das Instituições Sociais: Educação Popular. Educação sócio-progressista. ONGs e redes solidárias: projetos e ações.”

FONTE: PPP (2007).

Nos extratos do objetivo e ementa das disciplinas que, de acordo com a análise, contribuem com o desenvolvimento do objetivo deste ciclo de formação, é possível compreender as diferentes frentes de atuação dessa/desse futura (o) profissional a ser formado. Deste modo, estão compreendidas as discussões no que diz respeito ao acesso à educação, a atuação em espaços formais e não formais, a atuação em movimentos sociais, a atuação na gestão da escola e organização do espaço e planejamento da sala de aula, bem como a educação de jovens e adultos.

O arranjo deste ciclo de formação é coerente com sua proposta orientadora, que tem como tema a discussão dos tempos e espaços dialógicos em construção, visto que traz a análise e discussão crítica as possibilidades de atuação do profissional, desmistificando a ideia do pedagogo enquanto profissional que se restringe a atuação nos anos iniciais, mas como profissional com competências para atuar em muitos espaços formativos, sempre tendo como princípio a construção desses espaços sobre a perspectiva dialógica.

No entanto, neste ciclo em específico, por ser o último e ter como objetivo proporcionar as vivências, na sala de aula e gestão, inclui um maior número de atividades do eixo *práxis* educativa, que são os estágios e o trabalho de conclusão de curso.

### 5. 3 SOBRE O EIXO DA *PRÁXIS* EDUCATIVA E O CÍRCULO DE CULTURA

O eixo *práxis* educativa tem grande importância dentro da organização curricular do curso, estando presente em todos os semestres letivos expressando “propostas que visam fomentar investigações, reflexões e proposições de atividades práticas consideradas importantes para a formação de professores” (PPP, 2007, p.42).

Faz parte do eixo da *práxis* educativa os Projetos Integrados de Prática Educativa (PIPE)<sup>23</sup>, os Estágios Supervisionados e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, de acordo com o documento, este eixo é o responsável por realizar a articulação teoria-prática, com a finalidade básica de propiciar

---

<sup>23</sup> O PIPE faz parte do eixo da *práxis* educativa, correspondendo a uma das possibilidades de articulação desse conjunto de atividades formativas. Tem como objetivo a formação profissional e é voltada para a compreensão de práticas educacionais diversas e de diferentes aspectos da cultura (escolar ou não) presentes na educação básica.

Uma formação pedagógica fundada numa **noção crítica e ampla de docência**, que toma o professor como profissional capaz de pensar **os propósitos e as condições da educação** e que, cotidianamente, lida com questões relacionadas ao significado da prática educativa, a seus objetivos e contextos. Uma **formação pedagógica** que, portanto, **não se restringe a uma preparação meramente técnica ou que relacione o fazer profissional do professor somente às situações isoladas de uma sala de aula**, mas que **amplie sua atenção para os condicionantes sociais, históricos e pedagógicos que caracterizam os processos de ensinar e aprender**. (PPP, 2007, p.41, grifo nosso)

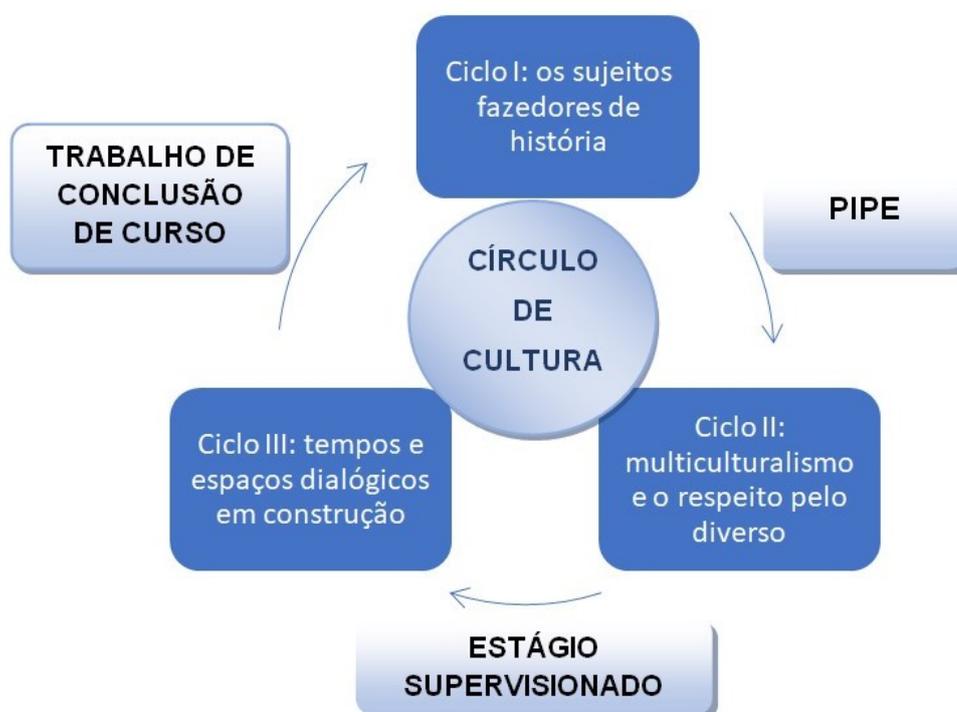
No trecho acima, retirado do documento, é evidente que concepção de educação está demarcada na organização dessa estrutura curricular, sendo assim, o eixo da *práxis* educativa fomenta uma proposta curricular e de formação que valoriza a formação permanente de professores, superando em algum grau os enfoques presentes na formação inicial que estão alicerçados nas racionalidades técnica e prática.

No que abrange o eixo da *práxis* educativa, há o compromisso de “uma formação [...] que prepare o professor para compreender a diversidade cultural” (PPP, 2007, p.41) e, além disso, “capaz de introduzir os futuros professores nos processos de indagação sistemática sobre os problemas do ensino e da aprendizagem [...] e prepará-los para o seu enfrentamento” (Ibidem, p.41).

Deste modo, é possível perceber que o eixo e as atividades correspondentes a ele, interagem de maneira orgânica com os ciclos de formação e as disciplinas que constituem os ciclos, o principal objetivo do eixo *práxis* educativa acaba sendo o de proporcionar momentos de articulação da “realidade da prática pedagógica com as disciplinas teóricas do curso” (Ibidem, p. 44).

No fluxograma abaixo é possível compreender como se relaciona as ações e atividades que compreendem a estrutura curricular do curso, como os Ciclos de formação, o eixo da *práxis* educativa e o Círculo de Cultura.

**Fluxograma 1** - Adaptação esquema de representação eixo práxis educativa



**FONTE:** Os Autores.

Como demonstrado no esquema acima, adaptado do esquema original produzido no PPP, é possível compreender o papel central que o Círculo de Cultura tem enquanto algo que viabiliza a articulação entre o eixo da *práxis* educativa, representada pelo estágio supervisionado, TCC e PIPE e os ciclos de formação, que em predominância é constituído pelos componentes curriculares.

Neste sentido, de maneira a assegurar que o objetivo da articulação da prática pedagógica na realidade social com as disciplinas teóricas do curso é que são desenvolvidos os Círculos de Cultura, “um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. [...] espaço de trabalho, pesquisa, exposição de prática, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento” (PPP, 2007, p. 39), logo os Círculos de Cultura se constituem enquanto um espaço em que as diferentes experiências relacionadas aos ciclos formativos e ao eixo da *práxis* educativa sejam postas em evidência para discussão, socialização e avaliação das atividades.

Percebemos que o objetivo do CC nesse curso é equivalente ao objetivo do Círculo de Cultura em sua origem, na qual busca-se um espaço para debater criticamente a realidade, problematizar as situações limitantes e descodificá-las, num processo de criação e (re) criação de saberes e conhecimentos diversos. Apesar de passados 50 anos, o Círculo de Cultura possibilita, em outro contexto, que sujeitos possam, a partir da comunhão, construir inúmeras possibilidades de aprendizagens, o que é evidenciado num relato de experiência<sup>24</sup> produzido pelas professoras Betânia Ribeiro, Lúcia Valente, Maria Célia Borges, Maria Costa que construíram conjuntamente o PPP.

[...] os Círculos de Cultura [...] formam espaços em que dialogicamente, se ensina e se aprende. É um espaço/tempo de (re) construção [...] por meio da (re) avaliação e planejamento constante [...]. **O conhecimento é construído na interação coletiva, superando a transmissão mecânica tradicional ou a superposição de conhecimentos** feito pelo educador sobre o educando. Dentro desse preceito, se constrói novas hipóteses para a leitura crítica do mundo em que vivemos. (RIBEIRO et. al, 2016, p.130, **grifo nosso**)

No entanto, é importante ressaltar que no curso a escolha pelo Círculo de Cultura enquanto espaço de diálogo, surge para ampliar o espaço da sala de aula, “no sentido de diversificar e enriquecer as atividades e as relações pedagógicas na Universidade, significando-as e trabalhando-as com base na participação dos alunos” (PPP, 2007, p.51). Nesse ponto, o CC de Paulo Freire, na sua gênese, surge como substituição da sala de aula tradicional em sua disposição enfileirada, em que o educador/professor está numa posição de destaque.

Como visto anteriormente, o desenvolvimento da dinâmica/momento/espaço do Círculo de Cultura implica também na superação de aspectos difundidos hegemonicamente na nossa cultura escolar, como a organização curricular, os papéis que professores/educadores e estudantes/educandos possuem, suas relações com o conhecimento e, inclusive, a organização do espaço da sala de aula, por isso que o momento do CC está previsto após a investigação do universo vocabular ou dos temas geradores, logo surge enquanto substituição da sala de aula.

No entanto, o CC neste curso não tem o papel de substituir o espaço da sala

---

<sup>24</sup> Tal relato de experiência compõe o livro “Círculos de Cultura: teorias, práticas e práxis”, organizado pelas professoras Nima Imaculada Spigolon e Camila Brasil Gonçalves Campos.

de aula, como foi proposto por Freire em 1960, pois se mostra enquanto uma proposta de ampliação dos espaços de ensino-aprendizagem, não ficando restrito ao espaço da sala de aula, nessa lógica é possível traçar paralelos ao que Padilha (2007) chama de “Círculo de Cultura na perspectiva intertranscultural”, no qual o mesmo evidencia que o processo de ensino-aprendizagem pode acontecer em diversos espaços intertransculturais.

Neste caso, o CC surge enquanto uma possibilidade de aumentar a interação dos diversos saberes referentes à formação do futuro educador, em que homens e mulheres possam colaborar um com outro em suas formações, a partir da apreensão dos conteúdos dos ciclos de formação, das experiências *in lócus* nos estágios supervisionados, das pesquisas dos PIPEs, num intenso movimento dialético.

É um espaço de trabalho pedagógico, cujas atividades abrem espaço para a pesquisa, a troca de experiências, práticas e dinâmicas criativas na construção coletiva do saber vivo e dinâmico. [...] que se explicita no espaço/tempo de vivências interativas entre professores e alunos, nos diferentes ciclos de formação, em atividades significativas de construção do conhecimento e reflexão [...]” (RIBEIRO, et. al, 2016, p. 131)

Quando nos referimos ao desenvolvimento do momento Círculos de Cultura, é possível encontrar no documento que

**Os Círculos de Cultura serão organizados em sessões de debates para discussão da temática proposta; comunicações de trabalhos realizados ao longo do Ciclo;** exposição de materiais produzidos pelos(as) alunos(as) e atividades artísticas culturais, entre outras que poderão ser sugeridas pelos(as) alunos(as) e docentes no decorrer do percurso. (PPP, 2007, p.51, **grifo do autor**)

O que, mais uma vez, corrobora com a ideia de que o desenvolvimento do CC neste curso tem algumas alterações da proposta apresentada por Paulo Freire na década de 1960.

É importante considerar que a construção e a prática desta dinâmica de Círculo de Cultura é positiva, visto que revela que há outras possibilidades de desenvolver a construção do conhecimento. Além disso, a disposição no CC coloca professores em exercício e futuros professores em posição de igualdade no desenvolvimento dos conhecimentos e saberes referentes às práticas educativas, na perspectiva de que, é inerente das mulheres e homens ensinar e aprender.

Estão previstos ao longo do processo formativo no curso, pelo menos 3 momentos de Círculo de Cultura, que são articuladores ao fim de cada ciclo de formação, sendo assim, no que diz respeito à temática orientadora destes CC temos:

**Quadro 7** - Temática dos Círculos de Cultura de acordo com o Ciclo de formação

<i>Ciclo de formação</i>	<i>Círculo de Cultura</i>
<b>Os sujeitos como fazedores de história</b>	O que é fazer história?
<b>Multiculturalismo e o respeito pelo diverso</b>	O que é diversidade?
<b>Tempos e espaço dialógicos em construção</b>	O que é ser educador?

**FONTE:** PPP (2007).

Tão logo, os CC neste curso possibilitam uma construção coletiva a partir do diálogo dos conceitos de “história”, “diversidade” e do “ser educador”, reunindo as discussões, as experiências que aconteceram nos PIPES, estágios supervisionados e nos ciclos de formação.

Tomando o Círculo de Cultura em sua perspectiva epistemológica, ou seja, de construção do conhecimento, podemos dizer que estas etapas que antecedem (ciclos de formação e eixo da *práxis* educativa) o Círculo de Cultura são necessárias para realizar o encontro das situações limitantes do mundo real, sendo assim, chegado ao CC se questiona e debate “o que é fazer história?”; “o que é diversidade?; e “o que é ser educador?” - no qual o diálogo problematizador é a principal metodologia para descodificação.

É possível observar isso quando analisamos o quadro abaixo, que reúne a relação de temas e o objetivo de cada ação presente no eixo da *práxis* educativa.

**Quadro 8** - Síntese da temática e objetivo das ações que compreende o Eixo da práxis educativa

<b>AÇÃO EIXO PRÁXIS EDUCATIVA</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>CICLO DE FORMAÇÃO</b>
<b>PIPE I</b>	A construção da identidade do profissional da educação	Analisar os desafios da profissão docente e do gestor educacional no contexto atual.	<b>CICLO I – OS SUJEITOS COMO FAZEDORES DE HISTÓRIA</b>
<b>PIPE II</b>	A escola como espaço de reflexão para o pedagogo	Diagnosticar e analisar a escola em suas múltiplas dimensões.	
<b>PIPE III</b>	As práticas educativas na Educação Básica e a Gestão educacional	Diagnosticar e analisar as práticas educativas e a organização do trabalho pedagógico na escola.	
<b>PIPEIV</b>	Problematização da prática educativa	Identificar questões problematizadoras no contexto escolar.	<b>CICLO II – MULTICULTURALISMO E O RESPEITO PELO DIVERSO</b>
<b>PIPE V</b>	Relação escola-sociedade	Socializar os problemas e ações propostas para a realidade da escola.	
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO I</b>	Ação da prática educativa problematizada: a atuação do gestor educacional	Agir na realidade da escola, a partir das observações e análises feitas ao longo do PIPE.	<b>CICLO III – TEMPOS E ESPAÇOS DIALÓGICOS EM CONSTRUÇÃO</b>
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO II</b>	Sala de aula: que espaço é esse?	Observar e analisar a sala de aula como espaço de construção de conhecimento.	
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO III</b>	Elaboração, execução e avaliação do Plano de aprendizagem.	Planejar e avaliar a ação docente.	
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV</b>	Docência	Identificar questões problematizadoras no contexto não-escolar a partir do diagnóstico e análise feitos ao longo do eixo da <i>práxis</i> educativa.	
<b>TCC</b>	TCC I e TCC II	Síntese de todo o processo vivido ao longo da formação inicial, articulado as demais ações do eixo da <i>práxis</i> educativa.	

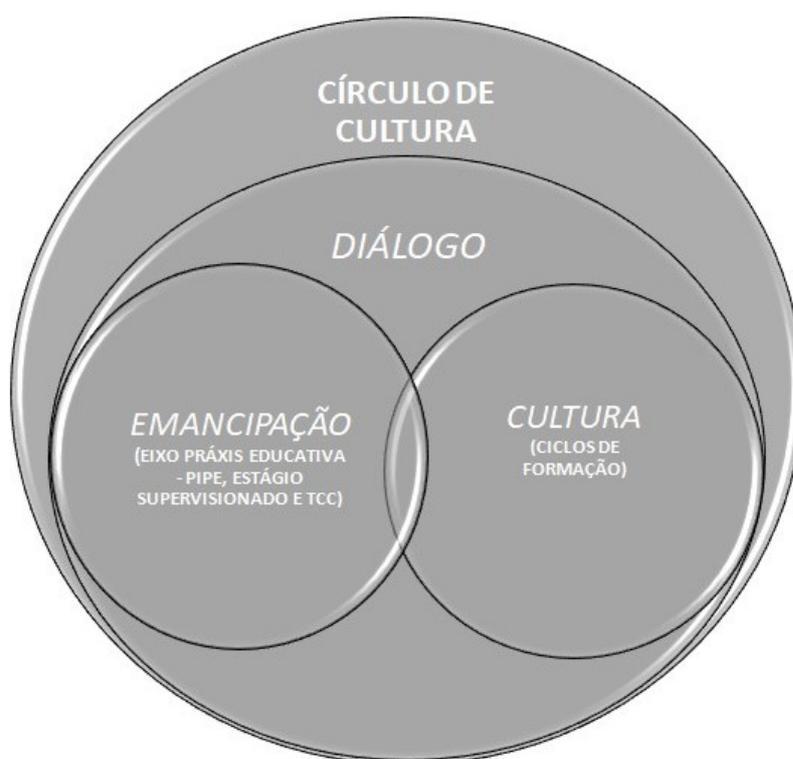
FONTE: PPP (2007).

É legítimo, neste sentido, colocar o Círculo de Cultura como a possibilidade

de discussão e produção do conhecimento neste curso, pois como evidencia Guadalupe Ramírez “é viável e necessário promover [um trabalho coletivo e formativo] através do estabelecimento de Círculos de Cultura, nos quais os participantes podem reconstruir e ressignificar o [...] quefazer docente.” (RAMÍREZ, 2008, p. 160, tradução nossa). Sendo assim, é possível verificar que tanto o eixo da *práxis* educativa quanto os ciclos de formação estão organizados de maneira a possibilitar a problematização do sentido de ser profissional educador, do sentido de cultura, a construção das identidades sociais, as complexidades e provisoriades do processo educativo, o pensamento pedagógico e os processos de construção histórico-social-cultural dos sujeitos e os reflexos no campo educacional.

Tão logo isso aconteça, o Círculo de Cultura, o espaço dialógico, horizontal e democrático, será o espaço para o debate dos conceitos, dos sentidos que foram apreendidos pelos diferentes sujeitos que compreendem esse processo formativo, através do diálogo entre culturas, que possibilita o pensar crítico, a esperança, a curiosidade, o sentido criador e (re) criador, o amor, o encontro do *ser mais*, a restauração da humanidade e que está em permanentemente temporalidade.

**Fluxograma 2** - As exigências da formação permanente em relação com a estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFU



**FONTE:** Os Autores.

No fluxograma acima é possível perceber de que maneira se relaciona a formação permanente que fundamenta o projeto pedagógico e a estrutura curricular do curso, no qual o Círculo de Cultura admite um papel fundamental, articulando através do diálogo a discussão e valorização da cultura, representado principalmente pelas ações e reflexões no ciclo de formação, e da emancipação, representada pelas ações do eixo da *práxis* educativa, reflexo da dialética entre teoria e prática que propõe o eixo. Além disso, é possível também perceber que tanto a emancipação e cultura se interrelacionam em algum grau, pois a “ação cultural é sempre uma forma sistematizada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está [...] ora no de transformá-la” (FREIRE, 2015a, p. 245), logo, a ação de valorização da cultura, de percepção das mulheres e homens enquanto fazedores de cultura possibilitam a tomada de consciência na revolução cultural, encaminhando ao processo de emancipação.

Nesta configuração, é possível apontar as exigências necessárias para considerar o Círculo de Cultura enquanto um espaço formativo permanente, a partir da apreciação do papel central na construção do sentido de cultura e educação que se dá por meio da prática dialógica emancipatória. A busca da identidade de um educador que corresponda às exigências dos fundamentos e princípios deste curso indicam um caminho emancipatório que rompe com as identidades e compreensões de ser professor, hegemonicamente representadas nos contextos educativos.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Investigarmos o Círculo de Cultura de Paulo Freire foi bastante desafiador, uma vez que são poucas as ações documentadas que refletem o desenvolvimento deste espaço em processos de formação de professores e, não apenas isso, mas sob a perspectiva da formação permanente Freireana.

Nosso primeiro objetivo de pesquisa envolvia a busca de espaços de formação de professores de biologia e/ou ciências, aproximado das vivências pessoais como descrito na introdução deste trabalho, no entanto, a ausência de materiais, documentos e até mesmo de práticas formativas na área das ciências da natureza que se pautem no Círculo de Cultura nos obrigou a mudarmos o foco desta investigação, tão logo, a busca por experiências que tivessem o Círculo de Cultura em sua proposta político pedagógica iniciou até o momento que encontramos o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

É importante enfatizar nesse momento, que foram diversos os PPP's e PPC's lidos, na busca de práticas que se fundamentassem na perspectiva de Paulo Freire e que desenvolvessem dinâmicas ou tivessem espaços que tinham o mesmo objetivo dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, foi um movimento bastante rico e que possibilitou identificarmos que, em geral, os cursos que apresentam uma proposta fundamentada na perspectiva de Paulo Freire são marginalizados na academia, como é o caso das licenciaturas, em educação do campo, pedagogia, interdisciplinar e entre outras.

Identificado este curso com material com capacidade de ser analisado, nosso objetivo persistiu – investigar as potencialidades e limites do Círculo de Cultura enquanto espaço formativo permanente de professores –, o que pode também ser estendido a outros processos formativos de professores, não somente aqueles que se realizam em cursos de Pedagogia, atendendo a nossa motivação inicial, de como o Círculo de Cultura poderiam potencializar a formação de professores de biologia e/ou ciências.

E mais que isso, afinal, quais características do Círculo de Cultura contribuem para a formação permanente de professores numa perspectiva crítico-emancipatória de Paulo Freire?

Em vista disso, o Círculo de Cultura enquanto espaços que “dialogicamente

se ensina e aprende [...] que se produz conhecimento [...], que se constrói novas hipóteses de leitura de mundo [...], um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo” (PPP, 2007, p. 39), se estabelece enquanto um espaço de formação permanente a partir do momento em que possibilita o diálogo entre os diferentes sujeitos que aquele espaço ocupam, um espaço que imita a figura geométrica de um círculo, não havendo um início e nem um fim na construção de saberes, demonstrando que somos sujeitos em constante aprendizagens, correspondendo a nossa vocação de aprender e ensinar (FREIRE, 2015a; 2017).

Assim o CC se estabelece enquanto um espaço de formação permanente, quando ao possibilitar o diálogo entre os diferentes sujeitos, dá espaço as diferentes expressões culturais, no entendimento Freireano de cultura. Logo como extensão das mulheres e homens no mundo, como resultado das suas ações no mundo, correspondendo às necessidades ontológicas dos sujeitos enquanto criadores criativos. Mas, também se estabelece enquanto um espaço de formação permanente, quando possibilita a convivência organizada no coletivo de sujeitos que partem de uma realidade próxima de opressão, de alienação e na convivência, no debate crítico, na reflexão, na ação, na práxis é possível caminhar para uma nova realidade. Realidade transformada através da tomada de consciência possível pelo diálogo entre os iguais tão diferentes.

Como evidenciado nesta investigação, diálogo, cultura e emancipação são categorias fulcrais na formação permanente, formação que transcende a formação pedagógica, que é formação humana, que humaniza. Nesse ponto, encontramos um antagonismo a outras perspectivas formativas, que possuem um forte legado da educação bancária, alienante e alienadas, perspectivas essas que estão presentes de maneira hegemônica nos cursos de formação de professores.

A presença do Círculo de Cultura nesse processo formativo de professores é considerado um importante movimento de resistência, dentro da Universidade e da lógica de formação de professores atual para atender as necessidades da lógica neoliberal que está em crescimento dentro das universidades e nos cursos de licenciaturas. Essa lógica neoliberal se contrapõe ao processo de formação permanente, crítico-emancipatório, humanizador, pois busca atender uma necessidade mercadológica, fomentando uma lógica de destruição da formação de professores, de cursos de licenciaturas, da educação pública nacional de maneira

generalizada.

No entanto é importante ressaltar que o Círculo de Cultura proposto no curso de Pedagogia da UFU difere em alguns pontos da experiência do Círculo de Cultura desenvolvido em Angicos – RN: **i)** o primeiro amplia o espaço da sala de aula, oportunizando outras experiências de ensino-aprendizagem, enquanto o segundo substitui o espaço da sala de aula em sua integralidade, superando a organização da sala que reproduz a “educação bancária”<sup>25</sup>; **ii)** no primeiro a construção curricular evidenciada considera poucos aspectos do contexto local dos sujeitos do processo formativo, enquanto no segundo, o currículo é produzido a partir do processo de investigação temática no contexto em que o CC será desenvolvido.

Foi possível constatar que o Círculo de Cultura apresenta uma posição central nesse percurso formativo analisado, logo as outras estratégias curriculares presentes neste percurso estavam dispostas de modo a valorizar o desenvolvimento dos CC propostos na estrutura curricular.

É importante apontar que, em sua gênese, o CC não foi pensado para processos de formação de professores, logo, alguns ajustes na experiência devem acontecer para atender as necessidades formativas específicas de cada experiência a ser realizada, algo evidenciado já por Marinho (2009).

Ressaltamos que no que diz respeito à construção curricular em processos de formação que possuem Círculos de Cultura estabelecidos seria pertinente levar em consideração uma construção curricular popular crítica, como a apresentada por Silva (2004). Desse modo, indicamos que o desenvolvimento de Círculo de Cultura na formação permanente de professores pode ser potencializada se a construção curricular seja numa perspectiva igualmente crítico-emancipatória, uma vez que se configura enquanto um processo integralmente dialógico de construção de saberes e experiências.

A partir desta pesquisa consideramos que haverá uma melhor compreensão do que é concebido como Círculo de Cultura, uma vez que percebemos no estudo bibliográfico que há diversas compreensões equivocadas sobre o desenvolvimento e organização do Círculo de Cultura, evidenciando um esvaziamento desse espaço, no sentido de não aproveitar todos os seus aspectos em potencial, logo avaliamos

---

<sup>25</sup> Neste caso falamos explicitamente da organização da sala de aula, deste modo, não significa que todas as práticas que são desenvolvidas nesse espaço seguem a lógica da educação bancária, uma vez que há a liberdade de cátedra dos educadores.

que o CC apresenta muitos aspectos que pode potencializar as práticas de formação dos professores, como: horizontalidade, diálogo, coletividade, solidariedade, criticidade, diversidade, comprometimento com os saberes dos educados e entre outros aspectos.

Como apontado por Ramírez (2008), propor um processo educativo e formativo nos Círculos de Cultura auxiliará na compreensão da importância de assumir uma postura reflexiva, crítica, analítica, de diálogo e responsabilidade ética, ou seja, se colocar enquanto sujeitos do processo de formação permanente.

É importante ressaltarmos sobre a formação permanente de professores, uma vez que concebemos pertinente a superação da lógica formativa vigente, na qual são estimulados aspectos estritamente pedagógicos e metodológicos da educação, sendo assim concebemos que seja promovido um processo que valorize os sujeitos em todas suas especificidades, que promova um processo formativo integral, humano, que no nosso entendimento será possível apenas por meio da formação permanente.

Sabemos que haverá dificuldades de promover a mudança nos cursos de formação de professores, visto que são alterações que confrontam a cultura escolar hegemonicamente estabelecida, mas considerando os aspectos potencializadores do Círculo de Cultura na formação docente, são movimentos que são necessários, principalmente em tempos de sucateamento da educação e dos cursos de licenciatura, logo experiências crítico-emancipatórias que promovam à *práxis* problematizadora serão sempre bem acolhidas na contramão do desmantelamento da educação pública brasileira.

Por fim, é importante que as investigações acerca desta temática continuem, buscando evidenciar as práticas de formação permanente nas escolas públicas, bem como espaços de Círculo de Cultura na educação básica. Há terrenos férteis de propostas formativas que podem ser potencializadas a partir da proposição de CC, como é o caso das Licenciaturas em Educação do Campo, que já superaram de alguma forma a cultura escolar pré-estabelecida, funcionando em períodos de alternância.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. **Sulear**. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2010.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL**. In Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação sediado na Universidade Estadual de Maringá entre os dias 26 e 27 de maio de 2011.
- ALTENFELDER, A. H. **Desafios e tendências em formação continuada**. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 23 jun. 2013.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo. Editora Pioneira, 2002.
- ANCHIETA, T. O.; AVILA, D. V. de.; PEREIRA, V. A. **(Re) pensando a formação de educadores do curso pré-universitário popular Quinta Superação - Rio Grande/RS**. In: XVII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, 2015, Santa Maria. Anais do XVII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. Santa Maria, v. 17. 2015.
- AQUINO, J. G. MUSSI, M. C. **As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p.211-227, jul./dez. 2001
- ARAÚJO, L. B. de. **Os Três Momentos Pedagógicos como estruturantes de currículos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Santa Maria, 2015.
- AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERHG, M. C.; GONZAGA, A. M. **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012.
- BRANDÃO, C. R. **O que é: Método Paulo Freire**. São Paulo. Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares.** Cadernos de Pesquisa. v.39, n. 138, p.715-746, 2009.

\_\_\_\_\_. **Círculo de Cultura.** In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2010.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 27 dez. 1961. p. 11429. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 262, de 1962. Fixa os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores.** Brasília, 1962a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da natureza e matemática.** MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. 19 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 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.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. 1 de julho de 2015.

BRZEZINSKI, I. **Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v.23, n.2, p. 229-251, 2007

\_\_\_\_\_. **Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992).** Em Aberto, v. 54, n. 12, p. 75-86, 1992.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. **Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998.** Revista Brasileira de Educação, n.18, p. 82-100, 2001.

BRITTO, N. S. Q. **A Biologia e a história da disciplina ensino de ciências nos currículos do curso de Pedagogia da UFSC (1960 – 1990).** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

CANDAU, V. M. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional.** Em Aberto, v. 1, n. 8, p. 19-21, 1982.

CARVALHO, A. M. P. e GIL -PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** São Paulo: Cortez, 2011.

CASTRO, A. D. de. **A licenciatura no Brasil.** Revista de História, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. **A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55., 2015.

CORDÃO, F. A. **Desafios das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional.** B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.26-47, 2013.

CÓSSIO, M. F. **Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

DELIZOICOV, D. **Ensino de Física e a Concepção Freiriana da Educação.** Revista Ensino de Física, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1983.

\_\_\_\_\_. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal.** Dissertação de mestrado. São Paulo: IFUSP/FEUSP, 1982.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento, tensões e transições.** Tese de Doutorado - IFUSP/FEUSP, São Paulo, 1991.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social.** Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc., Naviraí, V.01, N.01, p. 34-42, 2014.

FERRAÇO, E. C. **Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Linhas críticas, Brasília, DF, v. 23, n. 52, p. 524-527, 2017.

FIGUEIREDO, N. M. A. de. **Método e metodologia na pesquisa científica (Org).** 3. ed. São Caetano do Sul : Yendis, 2008.

FONSÊCA, F. N. **Razão e formação docente: uma análise das racionalidades subjacentes às políticas de formação de professores pós-LDB**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2008.

FRANCO, Jussara Botelho. **Educação não-formal e educação ambiental: experiência na vida dos trabalhadores**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2005.

FRANCO, M. A. R. S. **Da necessidade/atualidade da Pedagogia Crítica: contributos de Paulo Freire**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, Maio./Ago. 2017.

FREIRE, ANA MARIA ARAÚJO. **A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire**. In: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27 -64.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.a.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. 3ª ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. 5ª. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 2003.

FURLAN, C. M. A. **História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005**. In: Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) – Edição Internacional e o Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (CIAVE), VIII e III, 2008, Curitiba/PR. Anais... Curitiba, PUCPR, 2008.

GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, B. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, 2003.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIOSTRI, E. C. **Categorias Freirianas na Educação Tecnológica**. V Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Categorias Freirianas na Educação Tecnológica, Valencia, 2006
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre : Artmed, 2010.120 p.
- INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Ministério da Educação. 2003. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/lista-de-publicacoes>>
- ISKANDAR, J. I; LEAL, M. R. **Sobre Positivismo e educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.
- LAMBACH, M. **FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE QUÍMICA DA EJA NA PERSPECTIVA DIALÓGICOPROBLEMATIZADORA FREIREANA**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.
- LIMA, A. do C. **PRÁTICAS EDUCATIVAS EM AGROECOLOGIA NO MST/PR: PROCESSOS FORMATIVOS NA LUTA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, **2011**
- LOUREIRO, C. F. B; FRANCO, Jussara Botelho. **ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO CÍRCULO DE CULTURA: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental**. Ambiente & Educação, v. 17(1), p. 11-27, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUSTOSA JÚNIOR, J. V.. **Ao povo e ao governo: o ideário educacional do manifesto dos pioneiros da escola nova no Brasil**. In: João Paulo de Souza da Silva. (Org.). Intelectuais, instituições e reformas na educação brasileira no século XX. 1ed.Rio de Janeiro: Dicio Brasil, 2018, v. 2, p. 38-56.
- MAESTRELLI, S. R. P.; TORRES, J. R. **Abordagem temática freireana: uma concepção curricular para a efetivação de atributos da Educação Ambiental escolar**. Revista e-Curriculum, São Paulo, n.12 v.02. 2014.
- MARTINS, A. F. P. **Ensino de ciências: desafios à formação de professores**. Revista Educação em Questão, v. 23, n. 9, p. 53-65, 2005

MALUCELLI, V. M. B. **FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade**. *Estud. Biol.* V. 29 nº 66, p. 113-116, 2007.

MARIN, A. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. In: *Cadernos Cedes*, 36, 1995, p. 3-20.

MARINHO, A. R. B. **Círculo de cultura – origem histórica e perspectivas epistemológicas**. 2009. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009

MARQUES, H. J; ABREU, C. B, M. **Reflexão Ou Inflexão? A Formação De Professores No Brasil (2000-2010)**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 71, p. 334-359. 2017.

MATOS, N. C; SOUZA, E. R. DE; NASCIMENTO, J. V. do; PINTO, M. G.; SOUZA, A. R. B. de. **A Formação Continuada de Professores da Educação Básica : uma Revisão Sistemática**. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 28, p.45-64. 2016.

MENDONÇA, G. M. M. **O CUIDADO CLÍNICO DE ENFERMAGEM À PUÉRPERA SUBSIDIADO PELA TEORIA DO CONFORTO, A PARTIR DOS CÍRCULOS DE CULTURA**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde, Fortaleza, 2018.

MOREIRA, C. E. **Emancipação** In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime(Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica, 2010.

MÜHL, E. H. **Problematização**. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime(Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica, 2010.

MUENCHEN, C. **A DISSEMINAÇÃO DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NA REGIÃO DE SANTA MARIA/RS**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2010.

NASCIMENTO, T. R. **A criação das licenciaturas curtas no Brasil**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.45, p. 340 -346, 2012

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, 2006. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>

OSOWSKI, C. I. **Cultura**. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime(Orgs). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2010.

PADILHA, P.R. **O “Círculo de Cultura” na perspectiva da intertransculturalidade**. (documento da internet). Disponível em: [http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000135/O\\_Circulo\\_de\\_Cultura\\_na\\_perspective\\_intertranscultural.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000135/O_Circulo_de_Cultura_na_perspective_intertranscultural.pdf). Acesso em 22 de julho de 2019.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PPP. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Ituiutaba. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP). Curso de Pedagogia, 2007.

RAMBO, R. A. **Emancipação na perspectiva de Paulo Freire**. Disponível em <<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/rambo.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

RAMÍREZ, G.J. **Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes**. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4

RECICLAGEM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/reciclagem> [consultado em 22-07-2019].

RIBEIRO, B. de O. L.; VALENTE, L. de F.; BORGES, M. C.; COSTA, M. S. F. P. M. **Círculos de Cultura: gênese, fundamentos e experiências vivenciadas em um curso de pedagogia**. In: SPIGOLON, N. I; CAMPOS, C. B. G. (Orgs). **Círculos de Cultura: teorias, práticas e práxis**. Editora CRV. Curitiba, 2016.

RODRIGUES, L.C.M.; MENDES, C. L. **Políticas E Programas De Formação Inicial De Professores Na Primeira Década Dos Anos 2000**. Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 137-151, 2013.

ROMÃO, J. E.; CABRAL, I. E.; CARRÃO, E. V. de M.; COELHO, E. P. **Círculo epistemológico. Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: IPF, 2006.(Mimeo) Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/educacao-e-linguagem/educacao-e-linguagem-13/circuloepistemologico-circulo-de-cultura-como-metodologia-de-pesquisa/>

SAUL, A. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015

SAUL, A. M.; SAUL, A. **Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, 2016.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. Revista brasileira de Estudos pedagógicos (RBEP), Brasília, v. 90, n. 224, p. 204-222, 2009.

SCHEIBE, L; DURLI, Z. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**. Educação em Foco, Belo Horizonte, v. il, p. 79-110, 2011.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2004.

SILVA, V. F.; BASTOS, F. **Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada**. ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.5, n.2, p.150-188, 2012.

SILVEIRA, M. A. M. da. **CUIDADO CLÍNICO DE ENFERMAGEM NO PRÉ-NATAL: PESQUISA CONVERGENTE ASSISTENCIAL A PARTIR DOS SABERES E PRÁTICAS DE GESTANTES**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde. Fortaleza, 2017

SOUZA, J. C. De; ALVES, T. P. **As Concepções De Formação Continuada Dos Professores Da Educação Online**. In: II Congresso Nacional De Educação, 2016, Natal. Cenários Contemporâneos: A Educação E Suas Multiplicidades, 2016.

STUANI, G. M. **ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA: UMA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2016.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação. Nº 14, p. 61- 88, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos da Educação em Paulo Freire: glossário.** Rio de Janeiro. Editora Vozes Ltda. 2015, 202 p.

ZITKOSKI, J. J. **O DIÁLOGO EM FREIRE: Caminho para a humanização.** Revista Eletrônica "Fórum Paulo Freire". Ano 1, nº 1, 2005.

ZITKOSKI, J. J. **Diálogo/ Dialogicidade.** In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime(Orgs). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2010.