

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Danieli Nunes Pereira

**Reorientação Curricular do Curso de Pedagogia do IFSP – Jacareí
à Luz de Referenciais Freireanos**

Doutorado em Educação: Currículo

São Paulo
2025

Danieli Nunes Pereira

**Reorientação Curricular do Curso De Pedagogia do IFSP –
Jacareí à Luz de Referenciais Freireanos**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção o título de Doutora em Educação: Currículo, Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares”, Sob Orientação da Prof.^a Dra. Ana Maria Saul.

São Paulo

2025

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese de doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

PEREIRA, DANIELI NUNES
Reorientação Curricular do Curso de Pedagogia do IFSP -
Jacareí à Luz de Referenciais Freireanos. / DANIELI NUNES
PEREIRA. -- São Paulo: [s.n.], 2025.
160p. il. ; cm.

Orientador: Ana Maria Saul.
Tese (Doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Currículo.

1. Reorientação Curricular. 2. Políticas de Formação. 3.
Ensino Superior. 4. Paulo Freire. I. Saul, Ana Maria . II.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. III. Título.

CDD

Danieli Nunes Pereira

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Educação: Currículo, linha de pesquisa “políticas públicas e reformas educacionais e curriculares”.

Aprovada em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Profa.Dra. Ana Maria Saul (Orientadora)

Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann

Prof. Dr. Alexandre Saul

Profa. Dra. Branca Jurema Ponce

Profa.Dra.Denise Regina da Costa Aguiar

Dedico este trabalho, aos meus pais, que foram os primeiros a acreditar que o conhecimento transforma vidas. Vocês me ensinaram, com exemplos silenciosos e firmes, que o esforço vale a pena, e que é possível sonhar alto mesmo com os pés no chão. Obrigada por nunca desistirem de mim.

Ao meu amado esposo, Renato, que foi abrigo nos dias difíceis e riso nas horas leves. Sua presença constante, seu apoio incondicional e sua paciência infinita foram alicerces fundamentais nesta jornada. Esta conquista carrega muito do que somos juntos: parceria, amor e coragem.

Esta conquista é também de vocês.

Esta tese foi realizada com o apoio da Fundação São Paulo (FUNDASP).

This thesis was also supported by the São Paulo Foundation (FUNDASP)

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese não teria sido possível sem o apoio, o incentivo e a contribuição de muitas pessoas e instituições às quais sou imensamente grata.

À Professora Dra. Ana Maria Saul, minha orientadora, agradeço com profundo respeito e admiração. Sua sabedoria, sensibilidade e firmeza marcaram cada passo desta trajetória acadêmica. Com sua escuta generosa e orientação precisa, foi muito mais que uma orientadora: foi uma guia intelectual e humana que me ajudou a dar forma às minhas inquietações, transformando-as em caminho de pesquisa. Obrigada por acreditar no meu trabalho e por me ensinar, com o exemplo, a aliar rigor acadêmico à paixão pela educação.

Agradeço também à Professora Dra. Marina Feldmann e ao Professor Dr. Alexandre Saul, que compuseram a banca examinadora de qualificação. Suas leituras atentas, críticas construtivas e sugestões valiosas contribuíram de forma significativa para o aprimoramento deste trabalho e para meu crescimento como pesquisadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (CED) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), minha gratidão pela excelência acadêmica e pela formação sólida e crítica que recebi ao longo dessa jornada. Cada aula, cada diálogo e cada provocação teórica foram fundamentais na construção do meu olhar investigativo.

À Cida, secretária do Programa de Pós-graduação em Educação Currículo, agradeço pela disponibilidade constante, pelo cuidado com os detalhes e pela gentileza em todos os momentos. Sua presença nos bastidores do programa faz grande diferença em nossas vidas acadêmicas.

Aos professores participantes da pesquisa de campo, meu muito obrigada por abrirem suas práticas, por confiarem em mim e por contribuírem com reflexões tão ricas e generosas. Suas experiências foram fundamentais para a tessitura deste estudo e enriqueceram profundamente as análises aqui apresentadas.

Agradeço, com especial reconhecimento, à Fundação São Paulo (FUNDAESP), pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa integral durante os quatro anos deste doutorado. Esse suporte foi essencial para que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa e à formação acadêmica, viabilizando a concretização deste trabalho.

A todas essas pessoas e instituições, minha sincera gratidão. Este trabalho é também resultado de cada uma dessas presenças no meu caminho.

RESUMO

O presente estudo tem como temática o processo de reformulação de propostas curriculares nos cursos de Pedagogia, tendo como objeto de pesquisa a reelaboração do currículo do curso de Pedagogia de uma instituição federal localizada no município de Jacareí, estado de São Paulo. A investigação propõe-se a realizar uma análise crítica do processo de reformulação curricular à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Os objetivos da pesquisa são: (1) analisar o processo de reformulação da proposta curricular com base na pedagogia freireana; e (2) propor diretrizes para a reorientação curricular do curso investigado. Parte-se da concepção de currículo como construção social, cultural e democrática, concebido como campo de tensões, disputas e negociações, em que distintas perspectivas formativas impactam o contexto social. A questão de pesquisa que orienta o estudo é: quais são os limites e possibilidades formativas da proposta curricular do curso de Pedagogia e de que forma ela se articula às políticas educacionais voltadas à formação docente? A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com uso de observação participante, análise documental e entrevistas com docentes da instituição. O referencial teórico ancora-se nas contribuições de Paulo Freire (1981, 1987, 2008, 2019), Ana Maria Saul (2013), Michael Apple (1997) e António Nóvoa (2017). Espera-se, com a análise dos dados, contribuir para a construção de uma proposta curricular freireana voltada à formação inicial crítica e emancipadora no curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Reorientação Curricular. Políticas de Formação. Ensino Superior. Curso de Pedagogia. Paulo Freire.

ABSTRACT

This study explores the process of revising curriculum proposals in Pedagogy degree programs, focusing on the re-elaboration of the curriculum of a Pedagogy course at a federal institution located in the municipality of Jacareí, São Paulo. The investigation aims to conduct a critical analysis of the curriculum reform process considering the National Curriculum Guidelines for the Initial Training of Basic Education Teachers, established by Resolution CNE/CP No. 2/2019. The objectives of the research are: (1) to analyze the curriculum reform process based on Freirean pedagogy; and (2) to propose new guidelines for the curricular reorientation of the course under investigation. The study is based on the conception of curriculum as a social, cultural, and democratic construct, understood as a field of tensions, disputes, and negotiations, in which different educational perspectives impact the social context. The research question guiding the study is: what are the formative limits and possibilities of the Pedagogy course's curriculum proposal, and how is it articulated with educational policies aimed at teacher training? The research adopts a qualitative approach, employing participant observation, document analysis, and interviews with faculty members from the institution. The theoretical framework is grounded in the contributions of Paulo Freire (1981, 1987, 2008, 2019), Ana Maria Saul (2013), Michael Apple (1997) and António Nóvoa (2017). It is expected that, through the data analysis, the study will contribute to the development of a Freirean curriculum proposal focused on critical and emancipatory initial teacher training in the Pedagogy course.

Keywords: Curriculum Reorientation. Teacher Training Policies. Higher Education. Pedagogy Degree. Paulo Freire.

RESUMÈN

El presente estudio tiene como temática el proceso de reformulación de propuestas curriculares en los cursos de Pedagogía, teniendo como objeto de investigación la reelaboración del currículo del curso de Pedagogía de una institución federal ubicada en el municipio de Jacareí, en el estado de São Paulo. La investigación se propone realizar un análisis crítico del proceso de reformulación curricular a la luz de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica, establecidas por la Resolución CNE/CP nº 2/2019. Los objetivos del estudio son: (1) analizar el proceso de reformulación de la propuesta curricular basado en la pedagogía Freiriana; y (2) proponer directrices para la reorientación curricular del curso investigado. Se parte de la concepción del currículo como una construcción social, cultural y democrática, concebido como un campo de tensiones, disputas y negociaciones, en el que distintas perspectivas formativas impactan el contexto social. La pregunta llave que orienta el estudio es: ¿cuáles son los límites y las posibilidades formativas de la propuesta curricular del curso de Pedagogía y cómo se articula con las políticas educativas orientadas a la formación docente? La investigación adopta un enfoque cualitativo, utilizando observación participante, análisis documental y entrevistas con docentes de la institución. El marco teórico se sustenta en las contribuciones de Paulo Freire (1981, 1987, 2008, 2019), Ana Maria Saul (2013), Michael Apple (1997) y António Nóvoa (2017). Se espera que, con el análisis de los datos, se contribuya a la construcción de una propuesta curricular freiriana orientada a la formación inicial crítica y emancipadora en el curso de Pedagogía.

Palabras clave: Reorientación Curricular. Políticas de Formación. Educación Superior. Curso de Pedagogía. Paulo Freire.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama das políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores	56
Quadro 2 – Diretrizes Curriculares Nacionais, Resoluções e Funções.....	58
Quadro 3 – Consequências da Privatização e da Predominância das Tecnologias na Educação	65
Quadro 4 – Diretrizes para uma proposta curricular freireana no curso de Pedagogia	69
Quadro 5 – Reflexões Críticas sobre a Formação Permanente e a Identidade Docente no Instituto Federal de Jacareí/SP	104
Quadro 6 - Dados obtidos nos debates com alunos.....	113
Quadro 7 - Dados obtidos nas atas das reuniões.	115
Quadro 8 - Dados obtidos das atas de reuniões.	120
Quadro 9 - Dados coletados nas entrevistas com docentes.....	122
Quadro 10 - Dados obtidos na observação de reunião com professores e estudantes.....	123
Quadro 11 - Observações dos Estudantes: Uma Janela para a Realidade do Curso	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trama conceitual freireana com foco na reorientação curricular 80

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica

CED – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FUNDASP – Fundação São Paulo

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CONTEXTOS E SUJEITOS	30
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – CAMPUS JACAREÍ	33
1.2 METODOLOGIA.....	35
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO	37
2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	43
2 1. MUDANÇAS CURRICULARES NO BRASIL E NO CURSO DE PEDAGOGIA	53
3. SITUAÇÃO ATUAL DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES- BNC FORMAÇÃO.....	61
4.CONSTRUINDO UM FUTURO EDUCACIONAL PROMISSOR PARA O BRASIL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	70
5.REFERENCIAIS FREIREANOS PARA O PROCESSO DE ANÁLISE E REORIENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR.....	79
5.1TRAMA CONCEITUAL FREIREANA	85
6. ANÁLISE DE RESULTADOS.....	102
6.1 ANÁLISE DE DADOS COM BASE NOS REFERENCIAS FREIREANOS	104
Problematização da Realidade e a Busca pela Práxis na Formação de Pedagogos do IFSP – Campus Jacareí.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	142
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES	155
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	155

ANEXOS.....	156
ANEXO 2- AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	159
ANEXO 3 – PARECER DA PLATAFORMA BRASIL	160

INTRODUÇÃO

Minha experiência como professora de ensino superior em uma instituição privada me permitiu lidar de perto com os desafios e obstáculos enfrentados na formação inicial de professores. Tal constatação reforça a compreensão de que a formação de professores demanda aprimoramentos, a fim de ampliar sua abrangência e elevar sua eficácia no contexto educacional.

A reorientação curricular, quando pautada nas necessidades e realidades do cenário educacional contemporâneo, configura-se como uma estratégia fundamental para a construção de um perfil docente alinhado aos desafios atuais da educação. Tal processo favorece a análise crítica dos conteúdos programáticos, incentiva a adoção de metodologias inovadoras e valoriza a prática pedagógica, contribuindo para a formação de profissionais reflexivos, críticos e proativos, comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Esse tipo de abordagem também contempla a inserção, nos currículos, de temáticas que refletem questões contemporâneas, tais como a inclusão social, a diversidade cultural e o uso de tecnologias digitais na educação. A abordagem transversal desses temas contribui para a formação de futuros professores mais preparados para enfrentar os desafios da sala de aula de maneira abrangente e contextualizada.

A reorientação curricular configura-se como um importante instrumento para a consolidação de uma formação docente mais abrangente, crítica e comprometida com a realidade educacional brasileira. Acredita-se que tal processo pode contribuir significativamente para o aprimoramento da qualidade da educação nacional, desde que a valorização da profissão docente seja colocada no centro das políticas formativas. Promover um perfil profissional autônomo, reflexivo e comprometido com as transformações sociais é essencial para que o país alcance padrões educacionais de excelência. Com esse compromisso, a educação brasileira tem potencial para se tornar, nos próximos anos, motivo de orgulho e referência de qualidade.

Uma carreira não é uma reta, nem uma série de empregos. É uma tapeçaria, rica e complexa, tecida de experiências em primeira mão, desafios e conquistas. Carreira também é o que fazemos com nossa personalidade, ela potencializa nossos

valores que realizam nossas paixões e motivam nossas ambições. O documento a seguir retrata os marcos, progressões e retrocessos na minha jornada profissional.

Em 2000, iniciei minha trajetória profissional ingressando no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, onde pude construir aprendizagens que agregaram na construção da minha vida profissional e pessoal. Iniciei meu estágio durante a graduação na rede privada de ensino, atuando com monitoria de tarefas, desenvolvimento de projetos e recreação para alunos de período integral.

Particpei de um concurso em escola pública de Curitiba e fui nomeada para o cargo de Educadora de Educação Infantil, ministrando aulas na Pré-escola I e II. Essa vivência proporcionou uma significativa aprendizagem acerca do desenvolvimento e das especificidades da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que despertou meu interesse pela formação continuada docente.

Em seguida, fui aprovada em processo seletivo para Professora – Docência I na rede municipal de ensino de Curitiba, assumindo como professora de Pré I no período matutino e à tarde com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. No ano seguinte, dediquei-me exclusivamente à alfabetização dos alunos 1º ano.

Tive a oportunidade de atuar no programa 'Comunidade Escola', uma proposta de caráter inovador que promovia a abertura das escolas para a comunidade nos fins de semana, ofertando atividades culturais, esportivas, de lazer, geração de renda e práticas de educação cidadã. Essa experiência foi extremamente enriquecedora para minha formação, pois possibilitou um contato direto com as comunidades locais e ampliou minha compreensão sobre os processos educativos desenvolvidos em contextos de educação não formal. Posteriormente, atuei na área de Gestão e Formação Continuada ao exercer a função de Gerente de Formação na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, coordenando cursos, seminários, eventos e aulas voltadas aos professores da rede municipal de ensino. Essa vivência reforçou minha convicção de que a formação continuada e o permanente aprofundamento do conhecimento são essenciais ao desenvolvimento profissional dos educadores.

Na Gestão Educacional, atuei como Gerente de Núcleo de Educação, assumindo responsabilidades de acompanhamento das áreas pedagógica, logística, de recursos humanos e administrativa em escolas, Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Faróis do Saber na regional de ensino Cajuru/Curitiba. Essa função

possibilitou supervisionar e coordenar diversos aspectos da gestão educacional, incluindo a organização e o acompanhamento de cursos de formação continuada.

Atuei como Gestora do Centro Municipal de Educação Infantil vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Santa Felicidade, em Curitiba, tendo como principal responsabilidade a reorganização da equipe docente e dos espaços institucionais da unidade. A gestão priorizou ações voltadas à qualificação dos ambientes escolares, tornando-os mais educativos e acolhedores para as crianças, por meio do diálogo com a equipe pedagógica, reuniões de planejamento, escuta ativa dos docentes e organização de formações em serviço. Ao longo da minha trajetória profissional, dediquei-me de forma contínua às temáticas relacionadas à formação de professores, o que culminou na decisão de ingressar no Mestrado em Educação: Currículo, na linha de pesquisa 'Formação de Professores'.

Foi então que me mudei para a cidade de São Paulo para cursar o mestrado, percebendo que a educação continuada é um auto investimento, uma dedicação de um indivíduo ao crescimento pessoal e profissional por toda a vida. Profissionais que buscam educação continuada ao longo da vida não apenas abrem novos horizontes e oportunidades para si mesmos, mas também para as próximas gerações em direção a um futuro mais próspero e sustentável.

Iniciei minha atuação como docente no ensino superior em uma instituição privada logo após a conclusão do mestrado. Foi nesse contexto que me tornei plenamente consciente dos desafios e limitações relacionados à formação pedagógica dos professores universitários.

Atualmente, atuo como professora no curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior privada, além de exercer a função de gestora do Projeto Multidisciplinar. Essa experiência tem representado uma oportunidade valiosa de compartilhar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional com aqueles que se preparam para exercer a docência, contribuindo para a formação de profissionais qualificados e comprometidos com os desafios contemporâneos da educação.

Anteriormente, atuei como professora substituta no Instituto Federal de Jacareí, onde, além das atividades de ensino, desempenhei papel significativo na condução dos estágios co-supervisionados, bem como na orientação de trabalhos de conclusão de curso. Nessa instituição, também exerci a função de presidente da comissão

responsável pela reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), uma ação estratégica voltada à atualização curricular, em consonância com as necessidades dos estudantes e as exigências reais do mercado de trabalho. Essa experiência contribuiu de forma significativa para a consolidação de uma visão crítica e comprometida com a melhoria da qualidade da formação docente.

Optar pelo Doutorado em Políticas Públicas em Educação transcende o desejo de obtenção de um título acadêmico. Representa o reconhecimento dos múltiplos desafios enfrentados pelo sistema educacional e o compromisso em tornar-se uma voz ativa, crítica e propositiva na construção de soluções efetivas, socialmente relevantes e capazes de promover melhorias concretas na qualidade e na equidade da educação em nossa sociedade.

Ao longo da minha atuação no Ensino Superior, tive a oportunidade de sistematizar um tema muito presente: as atuais mudanças nas políticas educacionais para o Ensino Superior e, conseqüentemente, a localização implicando a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Essa experiência me permitiu olhar mais especificamente para como as instituições de ensino superior realizariam a implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, também conhecida como Diretrizes Curriculares Nacionais Comuns da Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-formação), e o processo de elaboração dos PPCs.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui uma diretriz para a educação brasileira. Toda grande transformação demanda ampla atenção e cuidados. A implementação da BNC-Formação é um desafio para as instituições de ensino superior, exigindo uma redefinição de seus currículos e práticas de ensino para capacitar seus alunos a se tornarem professores da nova realidade. Por esse motivo, ao finalizar o Mestrado participei do processo seletivo para o Doutorado e optei por desenvolver uma pesquisa sobre Reorientação Curricular do Curso de Pedagogia do IFSP – Jacareí à Luz de Referenciais Freireanos.

Situando o tema da pesquisa

As diretrizes recentes da educação básica no Brasil são baseadas no cenário global de aceleradas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas que podem

influenciar a qualidade da educação e são consideradas uma das bases necessárias para o desenvolvimento dos países.

Neste sentido, melhorar a qualidade da educação envolve reformular a formação inicial e em serviço dos professores. Como afirma Imbernón (2013), a partir desta visão e das dimensões do continente, e das realidades das nações, é preciso considerar que muitas características e evidências neste momento mostram a necessidade de conhecimento mínimo comum nos sistemas de aprendizagem de professores e suas organizações de educação básica para equidade em meios de aprendizagem de qualidade em todo o país.

O principal objetivo da formação de professores é contribuir para a elevação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, considerando de forma integrada os múltiplos fatores que o influenciam. Quando compreendida como o aprimoramento contínuo da consciência crítica sobre abordagens pedagógicas, práticas docentes e atitudes profissionais daqueles que atuam nas escolas, a formação revela uma estreita e indissociável relação com o currículo. Nesse contexto, o currículo não deve ser entendido apenas como um conjunto de conteúdos, mas como espaço de construção de sentidos, intencionalidades e práticas formativas que impactam diretamente a atuação docente e a aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, tudo o que compõe o currículo relacionado ao ensino e à aprendizagem nas instituições educacionais deve, necessariamente, considerar a formação docente, uma vez que há uma interdependência entre o que se ensina, o que se espera que os estudantes aprendam e o modo como os professores são formados. Tal perspectiva exige reflexão crítica e ação fundamentada acerca do desempenho docente no interior das instituições escolares, bem como sobre as práticas pedagógicas adotadas. Os caminhos que visam à promoção da aprendizagem dos alunos estão intrinsecamente vinculados a concepções sobre o funcionamento do ensino, ao papel atribuído ao professor e às visões sobre o desenvolvimento dos estudantes.

A formação inicial foi estruturada a partir de uma combinação de saberes que, embora vinculados ao plano de estudos, apresentavam-se de forma superficial e imprecisa, dificultando a identificação de elementos efetivos para o aprimoramento da prática docente. Paralelamente, a formação continuada tem sido frequentemente limitada à apresentação de indicadores concretos, os quais, embora mensuráveis, não

estimulam a reflexão crítica nem promovem mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Predomina, assim, uma abordagem de cunho técnico e prescritivo, desprovida do desenvolvimento crítico e criativo necessário à transformação da educação e à construção de uma prática docente mais consciente e comprometida com os desafios contemporâneos.

O currículo das instituições educacionais, assim como a formação de professores, tem sido objeto de constantes redefinições desde o século XX, com intensificação desse processo nas últimas décadas do referido século. Trata-se de uma transformação de significativa relevância histórica, que abre novas perspectivas e caminhos para o campo educacional. Durante muitos anos, a formação docente esteve centrada em abordagens tecnicistas, pautadas majoritariamente na elaboração de planos de aula, na aplicação de metodologias padronizadas e na avaliação de estudantes. Essa concepção reducionista limitou o potencial da prática pedagógica ao circunscrevê-la a um conjunto fixo e inflexível de conhecimentos, o que comprometeu sua dimensão crítica e criadora. Tal visão, hoje, mostra-se claramente insuficiente e inaceitável.

É necessário superar essa abordagem instrumental, compreendendo a formação de professores como um processo contínuo de enculturação profissional, que respeite e valorize a complexidade da docência. Ensinar ultrapassa a simples aplicação de técnicas: é uma prática que exige a articulação de saberes, experiências e trajetórias de vida, integrados por meio do currículo, compreendido como instrumento de transformação social. O currículo deve estar nas mãos dos professores como um material vivo e moldável, tal qual o barro, assumindo formas distintas a partir do contexto em que está inserido. Em uma era marcada pelo acesso massivo e descentralizado à informação, em que a escola não detém mais o monopólio do saber, é urgente capacitar os docentes para que se tornem mediadores críticos, especialistas capazes de mobilizar os melhores métodos de ensino e aprendizagem de acordo com as especificidades do seu tempo e espaço.

Construir o currículo a partir da diversidade e do contexto sociocultural significa, portanto, transformar a compreensão tradicional da educação escolar. Nesse sentido, a formação de professores deve romper com modelos verticais, centrados em atualizações técnico-científicas desvinculadas da realidade pedagógica, e passar a valorizar processos formativos que se sustentem na prática, na escuta, na reflexão e

na reconstrução coletiva do conhecimento. Trata-se de um movimento em direção a uma formação emancipadora, que reconhece o professor como sujeito ativo na elaboração do currículo e na promoção de uma educação mais justa, significativa e comprometida com a transformação social.

De acordo com Imbernón (2013, p.496)

A formação deve ajudar a recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes quando se atua na instituição, na aula e nos esquemas teóricos que sustentam esse equilíbrio. Mais isso é difícil e não tem sido fácil introduzir esse conceito de formação, já que ele parte do princípio de que os professores são construtores de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva, e a formação tem de facilitar os elementos para essa construção. Isso parte do protagonismo dos professores, de eles serem sujeitos de sua formação, e implica modificar os modelos e as metodologias de formação.

O debate permanece aberto pois a formação de professores não é uma atividade isolada e individual e não pode ser considerada uma parte independente do conhecimento e da investigação educacional; sua compreensão está vinculada aos referenciais e pressupostos teóricos que regem o conhecimento cultural, social, educacional.

Se o currículo pode ser compreendido como uma construção que se materializa e se ressignifica na prática educativa, por meio de processos investigativos, seu desenvolvimento deve ser responsabilidade dos professores, enquanto membros ativos da instituição de ensino. São eles que o operacionalizam cotidianamente e promovem a análise dos problemas concretos do ensino. Por essa razão, o currículo está intrinsecamente vinculado à formação docente, uma vez que tem como foco a compreensão dos elementos que influenciam a prática pedagógica. A finalidade da formação, nesse contexto, é construir estruturas de pensamento, desenvolver conceitos e estabelecer critérios que orientem a ação educativa de forma crítica e reflexiva. Concorde-se com Imbernón (2013, p. 498) ao afirmar que 'isso implica outra concepção: os docentes adquirem conhecimentos e estratégias através de sua participação no processo de desenvolvimento do currículo'. Tal perspectiva reforça a ideia de que a prática curricular deve ser entendida como espaço formativo, no qual

os professores não apenas aplicam, mas constroem saberes por meio da reflexão e da ação pedagógica.

Essa implicação pressupõe que os indivíduos estejam conscientes da posição de outros atores que participam da atividade pedagógica, das experiências dos outros membros da instituição, e pressupõe a capacidade de participar num grupo e analisar problemas. De qualquer forma, deve-se considerar que a formação de professores e a melhoria na qualidade escolar e curricular são processos que caminham juntos. Eles tornam-se inseparáveis.

Assim, torna-se indispensável a implementação de estruturas que promovam e reconheçam o trabalho dos professores e das instituições de ensino.

A cooperação e o trabalho em equipe favorecem a pesquisa, que é um processo poderoso por meio do qual os professores têm a possibilidade de analisar, propor e avaliar as situações problemáticas, o que contribui para tomada de decisões para melhorar, analisar ou questionar a prática pedagógica.

É, portanto, fundamental que os cursos concebidos para esse tipo de formação sigam um conjunto de orientações amplamente discutidas entre os pares da comunidade educativa, no sentido de garantir que os atores mais visíveis que trabalham no ambiente educativo, os professores, possam agir de forma efetiva, intencional e planejada para garantir a qualidade da Educação.

Os profissionais da educação constituem o maior e mais importante grupo profissional, tanto em número como em função, e o setor público é, de longe, o maior empregador. Trata-se do financiamento público da educação, da carreira e do salário dos professores, e das condições de infraestruturas necessárias às escolas, porque uma melhor qualificação em educação inclui também aqueles aspectos que não cumprem as cobranças exigidas das escolas e seus profissionais.

Os salários não são atraentes e o fato de não oferecerem perspectivas de ensino claras, promissoras e gratificantes, dificultam as escolhas profissionais dos jovens, assim como a representação e valorização social da profissão docente.

Assim, diversas ações para a profissionalização dos professores devem enfatizar a melhoria e a mudança das perspectivas de carreira.

Para além da dimensão normativa dos sistemas, há que se considerar que a legislação dos vários departamentos da educação escolar merece uma revisão profunda e uma mudança de atitude face às funções e necessidades básicas da escola.

Interferências sucessivas de diferentes fontes legislativas do currículo da educação básica também colaboram para a não articulação de um projeto pedagógico mais plausível, cujo objetivo é alcançar termos de conhecimentos e valores. Os processos de formação de professores que somam mil e uma facetas fragmentam ainda mais o processo de profissionalização.

É necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais de formação e nos programas de formação no que diz respeito à formação de professores.

Esta educação precisa ser integrada em instituições estruturadas que foquem neste objetivo principal. A formação de professores não deve ser concebida como um complemento às ciências naturais e às suas respectivas disciplinas, e sim como uma tarefa social própria da educação escolar: a de transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente construídos, bem como consolidar valores e práticas coerentes com a vida em sociedade.

Os currículos dos cursos de formação de professores continuam a priorizar o conhecimento da área disciplinar em detrimento do conhecimento pedagógico. Os estágios obrigatórios parecem ter sido enfraquecidos e incluídos em propostas curriculares sem planejamento e ligações claras aos sistemas escolares e sem explicação das suas formas de ensino. Acrescente-se aqui a observação de que, segundo os próprios egressos, estes cursos são majoritariamente baseados em manuais, resumos e cópias de extratos ou capítulos de livros, o que evidencia a incerteza do conhecimento veiculado.

Nóvoa (1992), aponta para duas tendências preocupantes no que tange à implementação curricular. De um lado, observa-se a separação artificial entre a concepção do currículo e sua aplicação prática nas escolas. Essa dicotomia cria uma lacuna entre a teoria e a realidade, desconsiderando as vivências e o conhecimento dos professores que, no fim das contas, são os responsáveis por dar vida ao currículo em sala de aula.

A formação docente não se resume apenas à aquisição de conhecimentos e técnicas para o ensino. Ela tem o potencial de moldar a profissão docente, impulsionando o surgimento de um "novo" professor mais preparado para os desafios

do século XXI, além de fomentar uma cultura profissional sólida e uma cultura organizacional vibrante nas escolas.

Embora a formação docente tenha ganhado maior centralidade nos debates educacionais nas últimas décadas, ainda persistem lacunas significativas a serem enfrentadas. Uma delas refere-se à falta de articulação efetiva entre os processos formativos e os projetos educativos das escolas. Essa desconexão compromete a aplicação dos novos conhecimentos e habilidades adquiridos pelos professores, limitando o impacto positivo de sua formação na prática pedagógica e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos estudantes. As escolas, por sua vez, perdem a oportunidade de se consolidar como espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional contínuo.

De acordo com Nóvoa (1992), a verdadeira educação não se restringe à transmissão de conteúdos, mas se constrói pela reflexividade crítica e pela (re)construção permanente da identidade pessoal. Nesse sentido, educar é fomentar o questionamento do mundo, desenvolver o senso crítico e possibilitar a construção de uma visão de mundo própria e autêntica. Assim, o sujeito assume um papel central no processo educativo, que deve promover o desenvolvimento integral em suas dimensões física, emocional, intelectual e social.

A formação docente, portanto, deve ser entendida como um processo dinâmico, enredado em redes de saberes e práticas construídas ao longo da trajetória de vida dos professores. Essas redes moldam suas compreensões sobre escola, ensino e conhecimento, e se expressam nas práticas pedagógicas cotidianas, sempre atravessadas por dimensões políticas. Nóvoa (1992) destaca o papel paradoxal da instituição escolar, que, ao mesmo tempo em que socializa os sujeitos a um conjunto normativo de valores, deve ser espaço de criação de práticas e conhecimentos capazes de promover a problematização da ordem social (BOTO, 2018).

Nesse contexto, a trajetória de vida do professor é inseparável da constituição de seus saberes docentes, que se renovam continuamente ao longo da prática profissional. Alves (1986) aponta que as práticas educativas e os saberes docentes se constituem no cotidiano escolar, sendo essencial considerar essa dinâmica na formação inicial e continuada dos professores. A reflexão crítica sobre as práticas permite o questionamento dos fundamentos curriculares e a construção de conhecimentos profissionais mais alinhados às demandas sociais e educativas.

Os desafios da formação docente, como enfatiza Alves (1986), não são apenas pedagógicos, mas também políticos, técnicos, teóricos e epistemológicos, exigindo articulação permanente entre essas dimensões. Esse entendimento é reforçado por Zeichner (2008), que propõe repensar a formação de professores desde o início dos cursos, com a centralidade na construção de uma sociedade mais justa. Para o autor, a justiça social deve perpassar toda a formação docente, orientando discussões, reflexões e práticas que integrem educação e transformação social.

Nesse horizonte, a formação de educadores críticos, capazes de analisar, problematizar, pesquisar e intervir na realidade, revela-se fundamental. Essa concepção dialoga com a necessidade de mobilizar saberes interdisciplinares e práticas pedagógicas articuladas entre teoria e prática, favorecendo a sistematização de reflexões e ações transformadoras no campo da educação.

Contudo, é necessário reconhecer que o atual projeto hegemônico de currículo no ensino superior opera sob a lógica da racionalidade econômica. Baseado nos interesses do mercado de trabalho, dos setores industriais e financeiros, esse modelo curricular enfatiza valores como competitividade, flexibilidade, privatização, desregulamentação, eficiência e consumo. Nesse contexto, a educação tende a ser reduzida a instrumento de alcance de objetivos econômicos, subordinando-se às demandas de setores que pouco dialogam com a perspectiva de uma formação crítica, emancipadora e comprometida com a justiça social.

O texto da BNC-Formação trata de aspectos tecnicistas do ensino que fragilizam a capacidade do professor de pensar e tomar decisões sobre o currículo e os aspectos pedagógicos, ignorando a estrutura teórica criada historicamente no país. Aspectos de avaliação profissional dos professores, supressão de conquistas já consolidadas, resultado de discussões coletivas da comunidade de educadores e outras áreas relacionadas à educação tampouco não são discutidos. O documento foi rejeitado por pesquisadores da Associação Nacional de Formação de Educadores (ANFOPE) e da Associação Nacional de Ensino e Formação de Pós-Graduação (ANPEd, 2019).

Dentre as críticas apresentadas no texto, destacam-se: o fato de a BNC-Formação tomar a BNCC como único orientador na formação de professores; valorizar a aprendizagem individual em detrimento do projeto coletivo, discurso que apenas culpa os professores pela baixa escolaridade do país e critica a sua formação; negar

a heterogeneidade das condições de trabalho de professores e alunos e a desigualdade social no país; a indiferença da produção científica do país, quando se propõe a mudança da política educacional dos especialistas em educação com base no currículo, adotam-se ideias e modelos teóricos internacionais e eurocêntricos, ignora-se a contribuição dos cientistas nacionais.

No texto da nova resolução, a formação de professores é considerada o fator mais importante para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Porém, a ordem é melhorar o trabalho dos professores e orientá-los, e não oferecer melhores condições de trabalho e salários. Atenua, portanto, o congelamento do investimento na educação sofrido desde 2016 e a garantia de utilização de 10% do PIB ao abrigo do Plano Nacional de Educação para promover a valorização dos professores.

Segundo Pacheco, Moraes e Evangelista (2001), os elementos discursivos da política educacional pós-década de 1990 tendem a estabelecer e tornar comum a formação de professores, cujo significado está voltado para a “modernização” da sociedade e dos sistemas educacionais. Embora algumas organizações multilaterais avaliem e culpem esses profissionais da educação pelos problemas educativos, sociais, culturais, econômicos e políticos, devemos nos reconhecer como protagonistas de projetos de transformação social e educativa.

É evidente que temos uma avalanche de resoluções, leis, pareceres e tantos outros documentos nacionais e internacionais cujos sentidos e significados tentam formar uma identidade social favorável ao atual projeto hegemônico. No entanto, é necessário que sejamos capazes de “decodificar” os códigos e práticas pelos quais esses significados particulares foram criados, a fim de compreender o impacto do significado naqueles que os leem.

A educação é muito mais do que apenas a aquisição de conhecimentos. É a chave para um futuro, onde o desenvolvimento gerado pela ciência, tecnologia e cultura alcance todos os grupos sociais. A educação deve ser um espaço de inclusão: a todos os indivíduos dada a possibilidade de acesso, não importando a origem ou condição social, ao desenvolvimento de seu potencial e à obtenção de seu máximo. Por meio da educação, as pessoas aprendem as condições necessárias para serem incluídas no mundo do trabalho, da cultura e das práticas de cidadania. O currículo é um dos principais elementos pertencentes à educação e um dos campos mais propícios para a construção de uma sociedade mais justa, porque se cruza com

práticas de significação, identidade social e poder, aspectos fundamentais na articulação de projetos de reforma social e educacional. A análise crítica e reflexiva dos currículos representa uma estratégia fundamental para a ressignificação da prática educativa, permitindo que esta se torne mais sintonizada com as exigências e dinâmicas da contemporaneidade. Esse processo demanda uma elaboração curricular ancorada na participação democrática e no engajamento coletivo de todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional, incluindo discentes, docentes e membros das comunidades.

Nesse cenário, a educação deve ser entendida como um espaço efetivo de inclusão, assegurando a todos os indivíduos, independentemente de suas condições de origem ou inserção socioeconômica, o acesso equitativo a oportunidades que favoreçam o pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades.

O currículo, enquanto elemento estruturante da educação, constitui um campo privilegiado para a promoção de justiça social. Nele se entrelaçam práticas de significação, construção de identidades sociais e relações de poder — dimensões fundamentais para a formulação de propostas educativas voltadas à transformação social.

Para Silva (2010), no currículo, há uma luta decisiva pela hegemonia, supremacia, definição e controle do processo de significação. Na política educacional como macro discurso, o currículo tanto expressa as visões e significados do projeto dominante como ajuda a solidificá-los, conferindo-lhes legitimidade e autoridade. Como um microtexto, uma prática de significado em sala de aula, o currículo expressa essas visões e significados, além de contribuir para a formação de identidades sociais apropriadas a eles.

A discussão sobre as políticas curriculares de graduação é crucial para a formação do professor, pois estas políticas desempenham um papel fundamental na configuração das relações de poder dentro da sala de aula. A estrutura do currículo funciona não apenas como o especificador de qual conhecimento contará como válido, mas ativamente troca o relacionamento de professores e alunos, abordando diretamente a questão da distribuição de autoridade e forma de experiência que a educação tomará. Um exame minucioso dessas políticas é o que esclarece para nós como elas contribuem para a reprodução de estruturas de poder e, alternadamente, como elas podem ser empregadas para promover uma educação mais equitativa e

crítica. As desigualdades de poder existentes na sala de aula são manifestas na maneira como algumas formas particulares de conhecimento são privilegiadas acima de outras.

A determinação do que deve contar como conhecimento válido geralmente reflete visões mantidas por grupos dominantes, marginalizando assim o conhecimento que emana de diferentes experiências sociais — por exemplo, culturas indígenas e afro-brasileiras. Essas desigualdades não afetam apenas o currículo. Elas também afetam a distribuição de poder e autoridade entre professores e alunos, criando uma hierarquia que pode atuar como uma barreira à participação ativa dos alunos e limita a variedade de perspectivas presentes no ambiente de aprendizagem. O ponto de encontro da experiência social e da produção de conhecimento é fundamental para dar sentido às epistemologias que informam a direção curricular.

A interseção entre experiências sociais e a produção de conhecimento é fundamental para compreender as epistemologias que orientam o currículo. As experiências sociais moldam as percepções e as interpretações do mundo, influenciando quais conhecimentos são valorizados e quais são excluídos. É por meio de experiências sociais que percepções e interpretações do mundo são desenvolvidas e mantidas, determinando qual conhecimento será valorizado e o que será deixado de fora. Dessa forma, a produção de conhecimento está longe de ser neutra; ela é imbuída de relações de poder que ditam quais vozes serão ouvidas e quais serão silenciadas.

Santos e Meneses (2010) elucidam como a experiência social, o conhecimento e o poder estão interligados de maneira indissociável. Na prática educacional, essa interconexão se manifesta através da forma como o currículo é estruturado e como ele reflete as dinâmicas de poder existentes na sociedade. Ao definir quais saberes são legitimados e quais são marginalizados, o currículo escolar opera como um dispositivo de perpetuação das estruturas de poder vigentes, desempenhando, dessa forma, um papel central na reprodução das desigualdades sociais. Nesse panorama, o pensamento de Paulo Freire emerge como referencial teórico essencial para a compreensão crítica das assimetrias presentes no campo educacional. O educador propõe uma concepção de currículo que transcende a função instrumental de mera transmissão de conteúdos, concebendo-o como ferramenta de transformação sociopolítica. Para Freire, a prática educativa deve assumir um caráter emancipatório,

pautado no compromisso com a superação das lógicas opressoras, por meio da promoção do protagonismo dos sujeitos e do estímulo à reflexão crítica acerca das realidades impostas. Um currículo que questiona “currículo para quê?”, “para quem?” e “a favor de quem?” são questões centrais para um currículo que educa e liberta os sujeitos para que sejam capazes de reconhecer e questionar opressões estruturais. Enfatizar a importância da educação emancipatória e da governança democrática promoverá mais justiça nas relações sociais.

A educação guiada pelos princípios freireanos não é apenas um desafio às estruturas de poder, mas também uma forma de praticar a pedagogia que valorizaria todas as vozes, especialmente aquelas que foram historicamente silenciadas. Reforçar a importância de uma educação emancipadora e da gestão democrática é essencial para a promoção da justiça e da igualdade social. Exemplos práticos da implementação da abordagem freiriana, como a gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo, demonstram o impacto positivo que uma educação crítica pode ter na formulação de políticas curriculares e na transformação das práticas educacionais.

A presente investigação tem como propósito realizar uma análise crítica do processo de reformulação curricular, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. O estudo ancora-se nos fundamentos da pedagogia freireana, com o objetivo de compreender as implicações teórico-práticas da reestruturação curricular no contexto da formação docente. Especificamente, busca-se: (1) analisar o processo de reformulação da proposta curricular à luz dos princípios da pedagogia freireana; e (2) propor diretrizes para a reorientação curricular do curso de Pedagogia da instituição investigada, considerando os desafios contemporâneos da educação brasileira. Propõe-se como questão norteadora da investigação, a seguinte indagação: Quais são os limites e possibilidades da proposta curricular do curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Básica, diante das novas políticas para a formação de professores?

Este relatório de pesquisa registra os capítulos que foram organizados, tendo em vista o caminho percorrido nesta investigação:

Capítulo 1 – Contextos e sujeitos, apresentando a metodologia de produção de dados, os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, o contexto da

pesquisa, e os sujeitos Neste trabalho, o Capítulo 1 – Contextos e sujeitos – descreve a metodologia de produção de dados, os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, além do contexto da pesquisa e os sujeitos envolvidos. O Capítulo 2 aborda a Formação Inicial de Professores, explorando desafios e perspectivas. Já o Capítulo 3 apresenta a situação atual da política de formação de professores com ênfase na BNC Formação. O Capítulo 4 propõe um diálogo essencial sobre a construção de um futuro educacional promissor para o Brasil. O Capítulo 5 destaca referenciais freireanos importantes para o processo de análise e reformulação da proposta curricular, como formação permanente, leitura da realidade, diálogo e participação. Por fim, o Capítulo 6 realiza a análise dos dados coletados sob a ótica dos referenciais freireanos. As considerações finais apresentam as principais conclusões e sugestões para pesquisas futuras.

1. Contextos e Sujeitos

O curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) Câmpus Jacareí segue as diretrizes da Lei 11.892/2008, que estabelece a necessidade de formação de professores para a educação básica e profissional. O programa visa ampliar a oferta de ensino superior público na região do Vale do Paraíba e Alto Tietê, com Jacareí como ponto central. A cidade e suas áreas adjacentes são o foco principal do curso, que também atende outras localidades por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Predominantemente, a oferta de cursos de Pedagogia na região é concentrada em instituições privadas, enquanto poucas instituições públicas se destacam pela excelência. Segundo dados do Enade de 2017, apenas 14% das instituições avaliadas alcançaram as notas mais elevadas, com destaque para a superioridade dos cursos presenciais em relação aos ofertados na modalidade a distância.

O curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Jacareí do IFSP, ofertado na modalidade presencial, foi implantado com o objetivo de diversificar a oferta de cursos de Licenciatura e atender à crescente demanda por formação docente na região. Desde sua criação, o curso tem se consolidado como um importante centro formador de futuros pedagogos.

A excelência do curso é comprovada pelos resultados das avaliações institucionais e de desempenho. A nota 5 obtida na avaliação realizada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2022, atesta o reconhecimento da qualidade do trabalho colaborativo e contínuo desenvolvido.

Além disso, a nota 4 obtida no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em 2021, reforça a eficácia das práticas pedagógicas implementadas, evidenciando o compromisso da instituição com a formação de profissionais dotados de senso ético, pensamento crítico e preparados para enfrentar os desafios da área.

Apesar dos resultados expressivos, a busca contínua por uma educação pública de qualidade exige um realinhamento curricular. Esse processo tem como objetivo não apenas manter a excelência já alcançada, mas também tornar o curso ainda mais relevante e coerente com as transformações contemporâneas no campo educacional.

Objetivos da Reorientação Curricular

O alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores é uma exigência fundamental para garantir a qualidade da formação docente no século XXI. No entanto, esse alinhamento não pode se restringir a uma adaptação normativa. Embora as DCNs estabeleçam parâmetros importantes, é necessário ir além de uma leitura literal, compreendendo sua natureza, seus objetivos e as aspirações sociais que as atravessam.

Frequentemente, as diretrizes são apresentadas como um conjunto de prescrições que, se interpretadas de forma rígida, podem limitar a liberdade pedagógica, a análise crítica e a reflexão necessária à formação de educadores transformadores. É preciso, portanto, interpretar as DCNs em sua essência, buscando aplicá-las de forma criativa, contextualizada e flexível, em consonância com as especificidades locais e regionais.

A reorientação curricular, nesse sentido, deve promover não apenas a adequação a conteúdos exigidos, mas a construção de percursos formativos que favoreçam o desenvolvimento de competências profissionais, pensamento crítico, responsabilidade social e autonomia dos futuros professores. Trata-se de formar educadores capazes de atuar de maneira ética e consciente diante dos desafios da educação contemporânea.

A adequação às DCNs deve ser concebida como um processo dinâmico e dialógico, que incorpore reflexões sobre os desafios históricos e atuais da educação brasileira, respondendo às exigências de uma sociedade em constante transformação. Como protagonistas na construção de um novo modelo formativo, educadores e instituições assumem o papel de agentes da reorientação curricular e da formação de professores comprometidos com a transformação social e com a multiplicação de práticas educativas emancipatórias.

A reorientação curricular não deve se limitar a um ajuste burocrático que simplesmente alinhe o curso de Pedagogia às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Tal visão reducionista ignora o potencial transformador que essas diretrizes podem representar para a formação docente. Ao contrário, a reformulação curricular deve ser compreendida como uma oportunidade estratégica para enfrentar os desequilíbrios históricos da formação de professores e construir um currículo

verdadeiramente emancipador, significativo e sintonizado com os desafios contemporâneos da educação, em consonância com Freire (1996, p. 113) “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. Exige disponibilidade permanente para o diálogo, a escuta e o respeito às diferentes formas de ser, pensar e agir”.

No Campus Jacareí do IFSP, o curso de Licenciatura em Pedagogia passa por um processo de reorientação com o objetivo de formar profissionais mais bem preparados, por meio da ampliação da base pedagógica, da adoção de metodologias ativas, do fortalecimento da prática reflexiva e do desenvolvimento de competências para atuar em contextos diversos e complexos. A reformulação curricular em questão visa fortalecer a perspectiva interdisciplinar, superando as fronteiras disciplinares tradicionais e fomentando a integração crítica dos saberes. Essa proposta busca proporcionar uma formação docente mais robusta, crítica e contemporânea, capacitando futuros educadores a navegar a diversidade cultural, social e étnica inerente à sociedade brasileira. Para tanto, o currículo será reconfigurado para abranger a pluralidade de contextos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e socialmente engajadas.

Outro eixo estruturante da reformulação é a centralidade da pesquisa. A nova proposta curricular posiciona a investigação como componente essencial na formação dos licenciandos, incentivando o desenvolvimento de uma atitude crítica diante das complexidades da prática educativa. Com isso, espera-se que os futuros pedagogos não apenas dominem conteúdos e métodos, mas também sejam capazes de produzir conhecimento, propor soluções e intervir de forma criativa e ética na realidade educacional.

A reorientação curricular do curso de Pedagogia do Campus Jacareí, portanto, não é apenas uma atualização técnica, mas um movimento de aprofundamento da qualidade formativa e da relevância social do curso. Por meio de um processo dialógico e reflexivo com a comunidade acadêmica, essa proposta busca consolidar um projeto de excelência, voltado à formação de educadores comprometidos com a transformação social e preparados para os desafios do século XXI.

A reestruturação curricular do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Jacareí, constitui uma resposta articulada aos recentes marcos normativos que impactam diretamente a formação inicial de professores. Destacam-se a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que

define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, e a Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece a obrigatoriedade da inserção da extensão universitária nos currículos de graduação.

A primeira resolução exige a integração entre teoria e prática, o fortalecimento das competências docentes e a centralidade do estágio supervisionado como eixo articulador da formação. Em consonância com essas diretrizes, o IFSP Jacareí revisou criticamente o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia, visando não apenas a adequação normativa, mas também o fortalecimento de uma formação docente pautada na criticidade e no compromisso social.

Por sua vez, a curricularização da extensão, determinada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, reforça a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, demandando a integração das práticas extensionistas aos conteúdos curriculares e aos contextos sociais. Essa orientação amplia o alcance do curso, promovendo uma formação docente que articula saberes acadêmicos e práticas transformadoras, alinhadas às demandas comunitárias.

1.1 Caracterização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Jacareí

A instituição de ensino em questão está localizada na Rua Antônio Fogaça de Almeida, nº 200, no bairro Jardim América, na cidade de Jacareí. Situada no eixo tecnológico de Desenvolvimento Educacional e Social, começou suas atividades no primeiro semestre de 2018. Atualmente, oferece cursos nos turnos matutino (1º semestre) e noturno (2º semestre), com um total de 80 vagas por ano, sendo 40 vagas por semestre.

O curso de Licenciatura em Pedagogia é ofertado na modalidade presencial, com duração de oito semestres e carga horária mínima de 3.294,4 horas. Cada aula possui duração de 50 minutos, e o calendário letivo é organizado em semestres de 20 semanas. Alinhado à missão institucional, o curso valoriza a integração entre educação científica e tecnológica, promovendo um currículo que articula saberes pedagógicos, conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e experiências vinculadas às práticas sociais e produtivas.

A trajetória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) remonta à criação da Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo, em

1910, voltada à oferta gratuita de educação primária e formação profissional. À época, eram ministradas disciplinas como tornearia, mecânica, eletrotécnica, marcenaria e ornamentação. Em 1937, passou a denominar-se Escola Industrial de São Paulo, sendo posteriormente reorganizada, em 1942, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

A reforma do ensino técnico industrial, instituída pelo Decreto nº 4.127/1942, representou um marco para o ensino profissional no Brasil, ao estabelecer um sistema de organização e reconhecimento formal pelo Ministério da Educação. Essa mudança impulsionou a formação de mão de obra qualificada, contribuindo significativamente para o processo de industrialização do país. Ainda em 1942, a instituição passou a se chamar Escola Técnica de São Paulo.

Em 1946, foi autorizada a ministrar cursos técnicos sob o nome de Escola Técnica Federal, sendo posteriormente transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Em sua unidade paulista, o CEFET destacou-se na formação de técnicos industriais. Com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o CEFET-SP foi oficialmente transformado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), assumindo como missão a oferta de educação profissional, científica e tecnológica de excelência, voltada ao desenvolvimento regional, local e nacional.

O Campus Jacareí do IFSP (IFSP-JCR) foi implantado em 24 de maio de 2010, com o objetivo de atender à demanda por profissionais qualificados na área de tecnologia da informação e comunicação. Suas atividades tiveram início no mesmo ano, em 1º de maio, com a oferta de 40 vagas para o curso técnico em Logística. Desde então, o campus tem ampliado sua atuação, diversificando cursos e respondendo às necessidades formativas do mercado de trabalho e da comunidade local.

Em 2015, o campus iniciou programas de pós-graduação, e em 2017, foram inaugurados cursos de ensino superior nas áreas de Gestão, Tecnologia da Informação e Engenharia de Design de Interiores. Em 2016, foram implementados cursos técnicos integrados ao ensino médio, permitindo que os alunos obtivessem ambas as certificações simultaneamente.

Atualmente, o IFSP-JCR oferece 17 cursos, distribuídos entre as modalidades de ensino técnico, ensino técnico integrado ao ensino médio e ensino superior.

Consolidando sua presença como um dos agentes fundamentais para o desenvolvimento da cidade de Jacareí e região, diversifica sua proposta oferecendo diversas modalidades de cursos e formações.

O corpo docente e administrativo atuante no Instituto Federal de Jacareí totaliza cinquenta e cinco membros e é significativo para o bom desenvolvimento das atividades da instituição, bem como na formação de cidadãos aptos a enfrentar as vicissitudes do mundo moderno. Destes profissionais que compõem a equipe acadêmica, 22 são professores diretamente engajados na docência, além de um psicólogo, um pedagogo, um coordenador na área sociopedagógica, um aluno monitor e dois intérpretes de Libras. Conta ainda com vinte e cinco funcionários técnicos e administrativos. Conta com boa infraestrutura em termos de espaço, com salas de aula e uma boa biblioteca, salas para pesquisa e seis laboratórios de informática equipados com as comodidades necessárias.

1.2 Metodologia

O método utilizado para analisar o processo de reorientação da proposta curricular — ou seja, os caminhos de investigação adotados — é apresentado neste capítulo. É importante enfatizar que a escolha metodológica está profundamente vinculada ao compromisso com a compreensão crítica da realidade educacional, respeitando a complexidade do fenômeno investigado. Nesse sentido, adota-se uma abordagem qualitativa, pois, como afirma Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

De acordo com Minayo (2009), a singularidade da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais equivale a um setor de estudo que visa penetrar esse denso emaranhado de significados, motivos, aspirações, laços, valores e atitudes que se identificam com a realidade social. Mais do que números, essa visão considera a

nuance e a subjetividade como formadoras da maneira pela qual um indivíduo vive e envelhece; tal abordagem é em direção à criação de uma tapeçaria rica em significado sobre a vida em sociedade.

A pesquisa qualitativa oferece-nos uma janela única para a experiência humana, que a pesquisa quantitativa não consegue captar. Ao imergir no universo dos significados, valores, percepções e motivações, essa abordagem revela como as pessoas compreendem o sentido das suas vidas e ações no mundo.

Mais do que simplesmente descrever o que as pessoas fazem, a pesquisa qualitativa procura entender as subtilezas das interações sociais e os critérios subjetivos que influenciam as nossas decisões e relacionamentos, reconhecendo a complexidade e a riqueza da realidade social partilhada.

Segundo com Chizzotti (2014), a postura do pesquisador é de realizar um trabalho sistemático e meticuloso sustentado por teorias, métodos e linguagens rigorosas. É nesse trabalho que o pesquisador se esforça para trazer à tona a realidade científica, lançando luz sobre dimensões que geralmente ficam na obscuridade ou no inconsciente dos atores envolvidos no tema da pesquisa. Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, pois considera a realidade uma construção social moldada pelos vínculos humanos e da sociedade.

Um ponto de vista em que a construção da realidade depende do significado das experiências das pessoas e de como elas interagem — o processo de dar à informação torna-se, portanto, um elemento crítico na descoberta do significado dessas questões. Nessa visão, as pessoas se configuram como agentes centrais na construção da pesquisa, pois são elas que atribuem significados às suas ações e palavras. As interpretações dos pesquisadores e participantes da pesquisa (sujeitos da pesquisa) se combinam para tecer a modelagem da apreensão da realidade e como os atos dos indivíduos são guiados em múltiplas situações.

Em um mundo em constante mudança, onde as realidades são construídas e reinventadas a cada dia, a pesquisa qualitativa vem a ser uma alternativa poderosa para descobrir o conhecimento que permeia a vida em sociedade. Explorar a profundidade da experiência humana, então, é o convite que acreditar estar baseado justamente na compreensão da construção e desenvolvimento do conhecimento pelas

peças para resolver problemas e construir um futuro melhor, considerando o caráter dinâmico e interpretativo da realidade social.

A experiência do pesquisador em seu contexto de estudo tornou-se crucial na consideração da subjetividade inerente à pesquisa. Minayo (2009) bem afirmou que “o pesquisador é marcado pela realidade social”. Essa marca o torna suscetível às influências do objeto e dos assuntos da pesquisa; portanto, não se pode presumir neutralidade. Essa afirmação não toma nenhuma etapa particular da pesquisa, mas camufla todo o processo investigativo.

Nesse contexto, a pesquisa participativa encontra no coletivo um aliado fundamental. A visão coletiva, vista como expressão da democratização da informação sobre o tema pesquisado, permite superar as limitações da compreensão individual, incluindo a do próprio pesquisador. Essa perspectiva evita que a pesquisa se baseie em informações superficiais, mal direcionadas, justas ou exageradas.

A pesquisa qualitativa se diferencia da quantitativa por trabalhar com um universo de significados, não quantificável. Ela mergulhou no mundo do significado, buscando compreender as nuances e subjetividades que moldam as experiências e ações dos indivíduos. Essa abordagem regularmente que a ação humana é permeada por reflexões, interpretações e valores que se entrelaçam com a realidade social vívida e compartilhada.

O universo da produção humana, um caleidoscópio de relações, representações e inteligência, desafia a tradução em números e indicadores quantitativos. Essa complexa teia de significados, implicações e valores não se submete facilmente à dificuldade da quantificação. Afirmar que existe um continuum entre as abordagens qualitativas e quantitativas, como muitos sugerem, é negar a natureza singular de cada método e criar uma posição falsa, onde a pesquisa quantitativa se posiciona no topo, detentora da objetividade e da cientificidade.

1.3 Percorso Metodológico

A Observação Participante

A observação participante faz parte do método de observação etnográfica em que o observador participa ativamente na coleta de dados. É um procedimento que nos permite acessar situações e eventos comuns e nem sempre possíveis de ser compreendidos por meio de entrevistas ou instrumentos de autoavaliação.

Os estudos participativos, não participativos e os estudos geográficos ou psicossociológicos destacam-se como métodos de observação direta neste campo. Os pesquisadores são levados a uma divisão dos papéis e hábitos dos grupos observados e estão, portanto, em condições favoráveis de observar fatos, situações e padrões de comportamento o que não aconteceria ou o que mudaria, na presença de estranhos.

Segundo Correia (1999), a observação participante é marcada pela interação direta e frequente do pesquisador com os atores sociais em seu contexto cultural. É um tipo de método que faz com que o pesquisador, como instrumento de pesquisa, sinta na essência a dinâmica e as nuances do objeto em estudo.

Correia (1999) considerou a observação como uma técnica mais subjetiva e, portanto, valorizou muito as técnicas de minimização de distorções e garantia de apreensão do campo das relações entre os fatos observados e os objetos de observação.

É nesse sentido que a formação do pesquisador em técnicas e habilidades assume uma posição vital para aprimorar a coleta de dados e a análise na pesquisa. A observação participante é um método qualitativo fundamental em muitas áreas do conhecimento, especialmente em estudos descritivos e etnográficos, e na construção de generalizações teóricas interpretativas, como ressalta Malinowski (1978) em seus escritos sobre metodologias da pesquisa antropológica. A imersão no cotidiano cultural permite ao investigador uma inserção direta nas dinâmicas sociais, possibilitando a vivência das práticas e crenças dos sujeitos no seu contexto natural. Essa abordagem favorece uma compreensão profunda e autêntica dos aspectos socioculturais investigados. Conforme salientado por Malinowski (1978), tal imersão é essencial para superar as limitações dos métodos observacionais superficiais e alcançar uma compreensão holística da cultura em estudo.

A observação participante é um método qualitativo central para a pesquisa em ciências humanas e sociais, distinguindo-se por sua capacidade de captar a complexidade das realidades socioculturais por meio da imersão do pesquisador no contexto estudado. Mais do que uma simples coleta de dados, trata-se de uma prática investigativa sensível, flexível e adaptável, que favorece a compreensão holística dos fenômenos e a construção de hipóteses exploratórias nas fases iniciais da pesquisa.

Apesar de ter sido inicialmente subestimada por abordagens positivistas, que a classificavam como inespecífica, a observação participante passou a ser reconhecida

como uma metodologia humanística, valiosa para revelar significados, valores e comportamentos dificilmente acessíveis por métodos padronizados. Sua flexibilidade metodológica, embora desafie a sistematização e o rigor tradicional, é justamente o que permite ao pesquisador acessar, de forma menos intrusiva, nuances da vida social que seriam alteradas na presença de observadores externos.

A nota de campo desempenha papel fundamental nesse processo, atuando como instrumento de registro reflexivo e descritivo das experiências vividas pelo pesquisador no campo. Assim, a observação participante afirma-se como uma alternativa metodológica potente, capaz de integrar a subjetividade e a complexidade do humano na construção do conhecimento científico.

Em geral, a observação participante é utilizada para produzir descrições “qualitativas” “narrativas” após cada sessão de observação, ou seja, sem depender de grelhas de observação padronizadas que podem ser utilizadas para obter informação relevante para o respectivo estudo por exemplo, formulação de hipóteses de investigação ao criar ou adaptar teorias explicativas, planejar escalas de medição para estruturas analisadas.

No campo das ciências sociais, um pesquisador tenta tornar-se membro de um grupo, para a organização e desenvolvimento da pesquisa. Mergulhando no curso dos acontecimentos, o pesquisador espera estar em uma posição vantajosa para obter muito mais informações e informações mais profundas do que seria possível de uma perspectiva externa.

Este estudo, inspirado na pedagogia libertadora de Paulo Freire, empreende uma jornada investigativa acerca da reorientação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia. Através de um olhar crítico e engajado, buscamos compreender as diversas perspectivas que permeiam esse processo, tecendo um diálogo profícuo entre os diferentes sujeitos envolvidos.

- Observação de Reuniões da Comissão de Reformulação do Projeto Pedagógico de Curso: Imersão na práxis e escuta atenta

A participação ativa em nove reuniões da comissão responsável pela reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) possibilitou a imersão na dinâmica interna do processo. Por meio de registros detalhados em caderno de anotações, foram documentadas as discussões, os debates e as decisões dos membros. Essa imersão profunda permitiu a captação das nuances das diversas perspectivas e a compreensão dos argumentos subjacentes à construção da nova proposta.

- Reunião com Professores e Alunos: Tecendo pontes entre saberes e experiências

Primeiramente, foi realizada uma reunião com todos os alunos, abrangendo todas as turmas da sala de aula. Cada professor foi então designado para uma turma específica para discutir o curso de Pedagogia. Relatórios detalhados para cada turma foram então elaborados. Em seguida, foi promovido um encontro entre os professores e alunos do curso universitário com o objetivo de fazer uma boa conversa sobre os relatórios. Esse espaço de troca de ideias permitiu a expressão das demandas e reivindicações da comunidade acadêmica sobre a reformulação do PPC.

- Análise de Reuniões da Comissão de reformulação e Colegiado Colegiado: Desvendando os bastidores da gestão

A análise das atas das reuniões de colegiado do curso de Pedagogia teve como objetivo identificar as discussões e decisões pertinentes à reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Essa etapa complementar da pesquisa proporcionou uma visão mais abrangente do processo, englobando as perspectivas da gestão do curso. Ao relermos a trajetória dessa pesquisa sob o prisma da pedagogia freireana, somos impelidos a reconhecer a formação permanente como um processo contínuo e indissociável de reflexão crítica e ação transformadora. As diversas técnicas de coleta de dados, utilizadas como instrumentos de escuta atenta da realidade, permitiram-nos tecer um diálogo autêntico com os diversos sujeitos envolvidos na reformulação do PPC, tecendo um mosaico rico e complexo de saberes e experiências.

Inspirados pelos princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire, traçamos um novo caminho para o Projeto Pedagógico Curricular (PPC), transcendendo os limites da mera transmissão de conteúdos. A missão é formar cidadãos críticos, conscientes e engajados na luta por uma sociedade mais justa e equânime.

A entrevista como técnica de comunicação privilegiada

A investigação do processo de reorientação curricular foi conduzida por meio de entrevistas, compreendidas como diálogos orientados por um propósito, nos quais entrevistador e entrevistado engajam-se na co-construção de significados a partir de elementos verbais e não verbais. Nesse sentido, a entrevista constitui uma estratégia amplamente empregada em trabalhos de campo para a comunicação oral e a coleta de informações sobre um tema científico específico. Caracteriza-se fundamentalmente como uma conversa bidirecional, iniciada pelo entrevistador ou

entre múltiplos interlocutores, com a finalidade precípua de construir informações relevantes para o objeto de pesquisa, abordando temas consistentes.

Neste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa exploratória, com a entrevista semiestruturada como ferramenta principal. Essa metodologia transcende a mera coleta de dados, propiciando um diálogo aprofundado e autêntico com os participantes. Foram entrevistados cinco especialistas experientes, docentes do curso de Pedagogia que integraram a Comissão de Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A seleção desses participantes justifica-se por suas vivências, conhecimentos e compreensão aprofundada do contexto educacional, elementos cruciais para a elucidação do processo de reformulação curricular.

Critérios de Seleção dos Participantes e Cuidados Éticos

Os participantes foram selecionados com base em critérios específicos: atuação docente no curso de Pedagogia, participação na referida Comissão de Reformulação do PPC e disponibilidade para colaborar com a pesquisa. A escolha de cinco participantes fundamenta-se no conceito de saturação de dados, que assegura a eficiência da pesquisa e a qualidade dos resultados coletados. Para salvaguardar a qualidade dos dados e a segurança dos participantes durante as entrevistas, foram adotados rigorosos cuidados éticos e metodológicos, a saber:

- **Obtenção do Consentimento Livre e Esclarecido:** Os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, seus direitos e os procedimentos de coleta de dados. O consentimento livre e esclarecido foi formalizado por meio da assinatura de um termo, garantindo a autonomia e a livre escolha dos envolvidos.
- **Asseguração do Anonimato e da Confidencialidade:** A identidade dos participantes será integralmente preservada ao longo de todo o processo de pesquisa. Os dados coletados serão armazenados em ambiente seguro e confidencial, com acesso restrito aos pesquisadores envolvidos no estudo.
- **Aplicação de Técnicas de Entrevista Aprofundadas:** As entrevistas foram conduzidas conforme os preceitos da pesquisa qualitativa, priorizando a escuta ativa, a empatia e a neutralidade na interação com os participantes. Tal abordagem visou fomentar a emergência de respostas autênticas e relevantes.

- As informações coletadas nas entrevistas serão complementadas por outras fontes de dados, buscando uma análise abrangente, robusta e imparcial
- Triangulação de Dados: A triangulação metodológica, por meio da combinação de distintas fontes, possibilitará a construção de um mosaico rico e complexo da realidade investigada.

Os cuidados éticos e metodológicos delineados acima não se restringem a meras técnicas, mas representam a fundação de uma pesquisa pautada pela ética, pelo rigor científico e pelo respeito aos participantes. Essa postura garante a qualidade, a confiabilidade e a validade dos dados coletados nas entrevistas, contribuindo para a construção de um conhecimento robusto e multifacetado.

2. Formação inicial de professores: desafios e perspectivas

A formação inicial de professores, sob uma perspectiva crítica e libertadora, enfrenta hoje desafios profundos em meio às intensas transformações sociais, políticas e educacionais que atravessam a nossa história. No espírito do pensamento freireano, não se trata apenas de adequar a formação docente às exigências contemporâneas do mercado, mas de reinventá-la como um processo de construção coletiva, crítica e comprometida com a emancipação humana.

A criação de currículos inovadores, no âmbito do ensino superior, precisa ser compreendida não como uma mera resposta técnica às demandas do século XXI, mas como uma oportunidade histórica de fomentar a formação de sujeitos que pensem, questionem e transformem a realidade em que vivem. Mais do que incorporar competências que transcendam habilidades técnicas, é necessário formar educadores conscientes de seu papel político, capazes de dialogar com os saberes populares, científicos e culturais na busca incessante pela humanização.

Nesse horizonte, os desafios da formação docente podem ser compreendidos em três movimentos, ressignificados a partir de uma pedagogia crítica. O primeiro movimento refere-se à necessidade de construção de currículos que formem profissionais capazes de atuar de modo crítico e transformador frente às demandas de uma sociedade profundamente desigual e marcada por exclusões históricas — uma sociedade muito distinta daquela que deu origem aos currículos do século XIX. Esses currículos não podem ser neutros: devem nascer do diálogo com a realidade concreta dos sujeitos.

A formação inicial de professores atravessa desafios profundos e múltiplas perspectivas em um cenário de constantes transformações sociais, culturais e educacionais. Inspirados pela pedagogia freireana, compreendemos que a formação docente não pode se limitar à adaptação a novas exigências técnicas, mas deve ser orientada pela ética da transformação, pela prática do diálogo e pela construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, é fundamental reinventar os currículos da formação inicial, superando a lógica instrumentalizada, e promovendo trajetórias profissionais que cultivem a autonomia, a reflexão crítica e a ação consciente sobre o mundo (Freire, 1996).

O debate acerca dos desafios da formação docente pode ser compreendido, à luz de Freire, como a expressão da tensão entre a reprodução dos modelos tradicionais e a criação de práticas educativas emancipadoras. As transformações sociais contemporâneas exigem que os currículos formem profissionais capazes de compreender criticamente a realidade e de intervir nela de maneira ética e solidária. Além disso, a emergência de novas áreas do conhecimento, como as ciências tecnológicas e a biotecnologia, convoca a formação docente a integrar múltiplos saberes e práticas, fortalecendo a capacidade de diálogo interdisciplinar e a leitura crítica da realidade.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) desempenham um papel essencial na orientação da formação docente, enfatizando a necessidade de desenvolver competências no âmbito do conhecimento, das habilidades e das atitudes. Contudo, seguindo o pensamento freireano, essas competências devem ser construídas criticamente, compreendendo a educação como prática de liberdade e a formação do professor como um processo que articula o saber técnico ao compromisso ético-político com a transformação social Fernandes (2021).

O impacto do Processo de Bolonha e a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) influenciaram significativamente a formação docente no Brasil, intensificando a necessidade de uma formação que vá além da dimensão técnica e que incorpore competências como pensamento crítico, colaboração, comunicação dialógica, domínio digital e cidadania ativa Fernandes (2021). No entanto, em sintonia com Freire (1996), é necessário que tais competências sejam apropriadas de forma crítica, evitando a submissão da educação a lógicas meramente mercadológicas e reforçando o papel do professor como agente de mudança.

O conceito de formação por competências, amplamente discutido por Perrenoud (2013) e Gimeno Sacristán (2011), pode ser reinterpretado a partir da pedagogia freireana. Para Perrenoud (2013), competência é a capacidade de mobilizar recursos de forma eficaz diante de situações concretas, enquanto Sacristán (2011) enfatiza que agir competentemente requer a integração responsável de conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas complexos. Com Freire, compreendemos que a formação docente deve ir além da resposta técnica a problemas pontuais, assumindo a missão de formar sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a construção de uma nova realidade social.

A reorientação curricular do curso de Pedagogia, segundo Masetto, Feldmann e Freitas (2017), exige uma superação da lógica fragmentada tradicionalmente atribuída às grades curriculares, em favor de uma proposta integrada, que contemple a complexidade dos contextos culturais e sociais nos quais a formação de educadores se insere. Para os autores, o currículo deve ser compreendido como um espaço dinâmico de construção de sentidos, no qual os saberes acadêmicos dialogam com as experiências e culturas dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva amplia o entendimento do processo formativo, propondo que a formação docente vá além da mera transmissão de conteúdos e promova a articulação entre teoria e prática, entre escola e sociedade, favorecendo uma educação mais crítica, reflexiva e transformadora.

Assim, a formação docente deve priorizar a construção de sujeitos históricos, capazes de "ler" e "escrever" o mundo em que vivem (Freire, 1987). O objetivo não é apenas capacitar os professores para responder às exigências do mercado de trabalho, mas formar educadores que assumam a educação como um ato político, orientado para a emancipação humana e a justiça social.

As perspectivas para a formação inicial de professores no Brasil indicam a necessidade de currículos que integrem competências que ultrapassem o domínio técnico e disciplinar, promovendo a capacidade de reflexão crítica, de diálogo, de problematização e de ação transformadora. Inspirados na pedagogia crítica de Freire, é imprescindível que os projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial sejam reconstruídos em torno da práxis — a articulação indissociável entre ação e reflexão —, assegurando que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios do século XXI não como meros reprodutores de saberes, mas como agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Conforme nos ensina Freire (1996), "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", e é nessa dialética que a formação docente deve se ancorar: em uma prática educativa que não dissocia teoria e prática, técnica e ética, razão e emoção, mas que integra todos esses elementos na formação de sujeitos críticos, criativos e transformadores.

A formação inicial de professores não deve ser uma atividade única, mas um processo contínuo de adaptação constante em consonância com as mudanças que atravessam tanto a sociedade quanto o cenário educacional. A incorporação de novas

habilidades aos currículos, assim como a adoção de metodologias ativas para seu aprimoramento, revela-se essencial. Essas etapas são essenciais para tornar a formação de professores responsiva às demandas modernas de educação de qualidade que atendam às necessidades da sociedade atual.

A formação de professores constitui um eixo central nas reflexões e nos esforços de aprimoramento dos processos educacionais, sendo amplamente destacada nos discursos em favor da Educação para Todos. Promover e fortalecer a qualidade da educação básica é vital para enfrentar os desafios mais complexos, garantindo a inclusão de todas as crianças e estudantes em processos educativos que desenvolvam competências cognitivas e habilidades psicossociais. A formação de professores, nesse sentido, torna-se elemento central, pois a qualidade da prática pedagógica está intrinsecamente ligada à capacidade crítica dos educadores de lidar com a diversidade e de adotar metodologias que potencializem a aprendizagem de todos.

Embora as reformas curriculares no ensino superior não resolvam, por si só, todos os problemas educacionais, elas constituem um componente indispensável que deve ser complementado por outras políticas. É essencial levar em conta aspectos estruturais da educação, como o financiamento adequado, a infraestrutura, as condições de trabalho dos docentes e a gestão escolar. A formação de professores permanece como um elemento central nesse processo de aprimoramento.

A relação entre a formação de professores e a qualidade da educação escolar é uma questão recorrente e de grande relevância histórica. Diferentes contextos históricos e avanços no campo educacional têm influenciado as perspectivas e as propostas de mudança nas estruturas curriculares. A democratização da educação básica no Brasil, ao ampliar o acesso de diversos grupos sociais, trouxe novos desafios para as escolas, que se tornaram espaços mais heterogêneos e complexos, tanto para alunos quanto para professores. Esse novo contexto institucional exige uma formação docente capaz de responder de maneira eficaz a essas diversidades e complexidades.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), a formação inicial de professores é de importância singular, pois estabelece a base sobre a qual os educadores desenvolverão suas práticas pedagógicas, impactando diretamente sua profissionalidade e o processo de profissionalização. A educação básica é, sem

dúvida, o alicerce sobre o qual se constrói o futuro da sociedade, e a formação inicial de professores assume um papel fundamental como a pedra angular que sustenta a qualidade do ensino. A formação em nível de graduação, embora uma etapa crucial, deve ser concebida como o marco inicial de um processo contínuo de desenvolvimento profissional. O êxito das novas trajetórias formativas para a docência demanda a implementação de ações políticas integradas, tanto no âmbito legislativo quanto executivo, fundamentadas em pesquisas abrangentes. Tais ações devem ser complementadas por iniciativas criativas das instituições de ensino superior e dos próprios indivíduos, visando promover mudanças positivas e duradouras no cenário educacional e social do país.

A educação brasileira progrediu lentamente ao longo de nossa história. A universalização do acesso e permanência de escolarização para os grupos populacionais mais pobres ainda não foi alcançada. Como resultado, pais, professores, gestores, especialistas em educação, avaliações internas e externas e a mídia em geral apontam para a má qualidade da escola básica pública no Brasil.

A educação escolar, forma predominante de efetivação do direito à educação nas sociedades modernas, vê-se ameaçada pelas desigualdades estruturais que marcam a realidade brasileira. Tal condição exige o fortalecimento das políticas públicas e uma atuação mais comprometida do Estado, conforme exige o princípio da educação como prática de liberdade. Todavia, a histórica insuficiência de recursos e a descontinuidade das políticas educacionais, frequentemente desconsiderando experiências anteriores, fragilizam a efetivação desse direito essencial à emancipação humana.

Acerca dos obstáculos enfrentados, essas políticas centraram-se na questão do currículo ligada a avaliações em larga escala, que são consideradas um dos pilares da política nacional em avaliação educacional e garantia de qualidade. Nessas avaliações, as notas dos alunos são erroneamente utilizadas para “medir” a qualidade do ensino, enquanto as próprias avaliações também são erroneamente vistas como um meio de garantir as condições de qualidade do ensino.

A adoção de políticas que recompensam ou punem professores com base em resultados de aprendizagem parte de uma concepção simplificadora da educação, que ignora as condições históricas, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Conforme nos adverte Freire (1996), a qualidade da educação

não pode ser reduzida ao esforço individual, mas deve ser compreendida em sua dimensão coletiva, ética e política, considerando os múltiplos determinantes que atravessam o ato de ensinar e aprender.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Esse documento, considerado um marco histórico na educação brasileira, busca homogeneizar o currículo em todo o território nacional, estabelecendo diretrizes para a organização dos conteúdos e a avaliação da aprendizagem.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 aprova as diretrizes nacionais para os cursos de formação de professores do Magistério para a Educação Básica. A referida resolução visava a padronização dos cursos de formação de professores em todo o país, tendo em vista as habilidades e competências a serem treinadas pelos futuros docentes dentro da sala de aula.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020 estabelece as diretrizes nacionais para a formação continuada dos professores da Educação Básica. Este tem como objetivo garantir a atualização constante do professor para uma tarefa de qualidade que os desafios da prática pedagógica contemporânea lhe impõem.

A leitura crítica das legislações educacionais revela a penetração do ideário neoliberal, moldando a formação escolar sob três eixos principais: a primazia de competências genéricas em detrimento do saber histórico e científico; a padronização curricular que anula a autonomia docente e a diversidade cultural; e a avaliação reduzida a instrumento de controle e de responsabilização individual, desconectada das reais complexidades da aprendizagem. Como adverte Freire (1996), a educação que se submete a interesses de mercado abdica de sua função emancipadora e de seu compromisso com a transformação social.

No cenário do ensino superior brasileiro, evidencia-se a ausência de instituições que se dediquem integralmente à formação de professores, assegurando-lhe um espaço próprio e diferenciado. Em contraste com o que se observa em outros países e em outras áreas profissionais, a formação docente no Brasil ainda não ocupa o lugar de centralidade que, conforme Freire (1996), lhe é devido enquanto prática social e ato político comprometido com a transformação da realidade.

Por outro lado, os cursos de graduação no Brasil revelam uma preocupante ausência de coordenação interna, resultando em uma formação específica fragmentada entre as diversas áreas do conhecimento pedagógico. As diretrizes curriculares, em sua maioria, não destinam tempo suficiente ao aprofundamento das disciplinas escolares, aos avanços nas práticas pedagógicas e aos estudos sobre ensino e aprendizagem — elementos essenciais para a formação de professores comprometidos com a qualidade da educação.

Como alerta Freire (1996), a formação docente deve ser compreendida como prática totalizante, que integra razão e emoção, teoria e prática, reflexão e ação. A ausência de uma preparação holística e coesa gera efeitos perversos: limita a capacidade dos professores de atuar criticamente nas realidades escolares, fragiliza o perfil profissional necessário para a prática educativa transformadora e contribui para a desvalorização da docência como prática social e política.

A formação de professores no Brasil atravessa um momento crítico, caracterizado por diversas fragilidades e contradições que comprometem diretamente a qualidade da educação básica. Entre as principais lacunas evidenciadas na formação de alfabetizadores, destacam-se:

- Precariedade na formação de alfabetizadores: A preparação dos profissionais responsáveis pela alfabetização, etapa crucial do desenvolvimento infantil, revela falhas significativas, colocando em risco a efetividade do ensino nesse ciclo fundamental.
- Despreparo em matemática e ciências: No Brasil, o percurso da formação de professores enfrenta importantes entraves, especialmente quando olhamos para as áreas de matemática e ciências. É uma realidade que o despreparo nessas disciplinas impacta profundamente a capacidade dos futuros educadores de compartilhar conhecimentos essenciais de forma clara e acessível aos seus estudantes. É como se faltassem as ferramentas certas para construir uma ponte sólida entre o saber e quem aprende.
- Negligência ao desenvolvimento cognitivo: Percebemos uma lacuna em muitos cursos de licenciatura: a negligência em aprofundar o estudo sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças, jovens e adultos. Essa falta de conhecimento mais profundo sobre como a mente aprende e se desenvolve acaba privando os professores de amanhã de instrumentos cruciais. Sem essa

compreensão, torna-se um desafio maior entender as necessidades específicas de cada aluno e moldar uma prática pedagógica verdadeiramente eficaz e humana, que toque a realidade de cada estudante.

- Incertezas na formação para os anos finais: A preparação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio apresenta lacunas e indefinições, suscitando preocupações sobre a qualidade do ensino nessas etapas educacionais.
- Fundamentos educacionais frágeis: As ementas dos cursos de licenciatura frequentemente oferecem conteúdos superficiais nos campos dos fundamentos educacionais, o que compromete a constituição de uma base teórico-prática sólida para a atuação docente.
- Contradições entre projetos pedagógicos e currículos: Verifica-se uma desconexão entre os projetos pedagógicos dos cursos e suas respectivas estruturas curriculares, gerando contradições que impactam negativamente na formação dos licenciandos.
- Perfil profissional abstrato: Muitos projetos pedagógicos delineiam perfis profissionais vagos e pouco definidos, dificultando a organização curricular e a identificação clara do campo de atuação dos futuros professores.
- Dissonância entre teoria e prática: A separação entre as disciplinas ofertadas nos cursos e a realidade vivenciada nas salas de aula é evidente, resultando em uma formação fragmentada e descolada das necessidades reais da prática educativa.

Seria desejável que as práticas realizadas no chão da escola fossem efetivamente consideradas como referências fundamentais para a formação docente, servindo como fonte de inspiração concreta para a estruturação dos cursos de licenciatura. No entanto, como aponta Silva Júnior (2010), ao analisar experiências educativas de professores, as formações tradicionais e a preparação voltada exclusivamente para a atuação individual se mostram ineficazes. Tal lógica, que concebe a educação básica apenas como um espaço propedêutico, desconsidera a articulação entre teoria e prática e ignora o conhecimento construído no exercício cotidiano da docência, o que impede as mudanças necessárias para a formação inicial crítica e transformadora.

Historicamente, o ensino superior brasileiro desenvolveu um sistema híbrido de formação docente, concebido como um complemento ao bacharelado, desde o início do século XX. Esse sistema mostra-se resistente à construção de conceitos específicos sobre a prática educativa e seus fundamentos como eixo central dos currículos de formação. Em grande parte, os cursos de licenciatura oferecem apenas uma cobertura superficial dos fundamentos pedagógicos, o que compromete a formação de profissionais efetivamente preparados para as exigências contemporâneas da educação básica.

Observa-se, ainda, a redução da carga horária destinada ao estudo dos processos, fundamentos e metodologias de ensino e aprendizagem, substituída por atividades genericamente descritas nos currículos, como "atividades culturais", "trabalhos independentes" e "estudos dirigidos". Essa fragilidade curricular impede que o futuro professor adquira as competências necessárias para planejar, gerenciar, avaliar e conduzir o processo de aprendizagem de alunos de diferentes faixas etárias, com contextos, interesses, motivações e comportamentos diversos.

Torna-se fundamental reconhecer que os estudantes da educação básica não são sujeitos abstratos; são indivíduos concretos, inseridos em realidades sociais complexas. Dessa forma, o trabalho docente exige uma formação que permita aos professores compreender, de maneira crítica, os ambientes específicos das salas de aula e as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

A esse quadro somam-se as limitações observadas na condução dos estágios curriculares. Embora estes, em princípio, constituam espaços privilegiados para a aprendizagem da prática docente, evidências apontam para graves deficiências em sua execução. Há lacunas nos registros de acompanhamento dos estágios e inconsistências nas informações fornecidas pelas instituições, dificultando a análise concreta das experiências realizadas.

Além disso, a prática comum revela que a maior parte da carga horária dos estágios destina-se apenas à observação, sem um planejamento articulado entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica. Muitos estudantes buscam, por conta própria, escolas para realizar seus estágios, sem uma supervisão efetiva e consistente, em razão do excesso de estagiários sob responsabilidade de um único professor-orientador.

A supervisão e a orientação dos relatórios de estágio, que deveriam constituir momentos cruciais de formação, muitas vezes se reduzem a processos burocráticos e superficiais. A ausência de registros sistemáticos de acompanhamento e de espaços

de reflexão impede a construção de saberes pedagógicos sólidos e o desenvolvimento da capacidade crítica dos futuros docentes.

Diante dessa realidade preocupante, torna-se imperativo reformular as práticas de estágio supervisionado sob uma perspectiva ética e moral (FAZENDA; PICONEZ, 2005; SILVA, 2011; CALDERANO, 2012; GATTI; NUNES, 2009). Essa reforma deve contemplar:

- Acompanhamento efetivo: O supervisor deve estar presente de forma ativa durante o estágio, oferecendo orientação individualizada, estimulando a reflexão crítica e promovendo o aprendizado profissional dos estagiários.
- Relatórios reflexivos: Os relatórios de estágio devem ultrapassar a descrição de atividades e se configurar como instrumentos de análise crítica e problematização das práticas docentes, incentivando os estagiários a identificar desafios e buscar soluções criativas e inovadoras.
- Diálogo construtivo: Devem ser criados espaços de diálogo franco entre supervisores e estagiários, promovendo o debate crítico sobre as realidades vivenciadas e fortalecendo o desenvolvimento de uma consciência profissional crítica e comprometida.

A reconstrução do estágio supervisionado com base em princípios éticos e morais contribuirá para a formação sólida, crítica e reflexiva de professores capazes de desenvolver um profissionalismo engajado e de alta qualidade, indispensável para a construção de uma educação inclusiva e democrática para todos.

2.1. Mudanças curriculares no Brasil e no curso de pedagogia

As transformações no currículo do curso de Pedagogia no Brasil têm sido objeto de intensos debates e tensões, refletindo tanto conflitos de ordem política quanto as demandas de diversas entidades educacionais. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, representou um marco nesse cenário. Embora esforços anteriores de centralização curricular já tivessem sido observados em determinados níveis educacionais, "ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional" (MACEDO, 2019, p. 40). Para muitos, essa centralização representa uma tentativa de controle do conteúdo pedagógico. Conforme destaca Costa (2023, p. 4), tal movimento reflete "uma busca por controlar o incontrolável da interpretação dos questionamentos, dos desafios, das expectativas" intrínsecas à formação de professores.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, trouxe reformas significativas ao curso de Pedagogia, estabelecendo a docência como elemento central da identidade do educador. No entanto, as diretrizes curriculares implementadas a partir da década de 2010, em consonância com a BNCC, têm sido criticadas por restringirem a formação crítica e plural dos futuros professores, ao concentrarem-se em um conjunto limitado de competências (DOURADO; ARAÚJO; ARAÚJO, 2022, p. 895).

Historicamente, o curso de Pedagogia focou-se na formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, além de capacitar profissionais para funções de gestão escolar. A criação do curso Normal Superior, entretanto, suscitou discussões sobre a formação de docentes para essas etapas da Educação Básica. Apesar das tentativas de conciliação, o curso de Pedagogia continua enfrentando dificuldades para equilibrar teoria e prática. Cruz (2012) aponta o distanciamento da teoria como um dos principais desafios curriculares.

Recentemente, o cenário educacional brasileiro tem sido palco de discussões intensas sobre a formação docente, impulsionadas pela criação de um Grupo de Trabalho (GT) pelo Ministério da Educação (MEC). A iniciativa, que visa reavaliar as políticas vigentes, reflete a percepção do ministro da Educação, Camilo Santana, acerca da necessidade de tornar os cursos de licenciatura e Pedagogia mais atrativos, sugerindo alterações curriculares para aprimorar a qualidade da formação.

Contudo, a implementação dessas diretrizes não se apresenta sem tensões. Persistem divergências entre o MEC e entidades públicas do setor educacional, particularmente no que concerne à influência de grupos privados nas políticas educacionais.

Apesar da homologação de diretrizes mais recentes, como a Resolução CNE/CP nº 4/2024, diversas entidades educacionais mantêm a defesa de uma formação docente plural e inclusiva. Essa perspectiva enfatiza a importância de considerar as realidades escolares e os desafios imprevisíveis inerentes ao cotidiano profissional, buscando uma formação que transcenda o meramente prescritivo e prepare os educadores para a complexidade do ambiente de ensino. Lopes (2015; 2021) e Costa (2023) ressaltam que a educação é, por sua própria natureza, um campo de disputas permanentes, exigindo resistência às tentativas de controle e padronização.

A formação de pedagogos no Brasil é estratégica para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2006 representaram um marco importante ao reestruturar o curso de Pedagogia e

fomentar o debate sobre a adequação da formação às demandas contemporâneas. Com a implementação das DCNs, a formação passou a se concentrar na docência nos anos iniciais da Educação Básica, em detrimento de uma perspectiva mais ampla e integrada, que preparava o pedagogo para atuar em diversas áreas da educação. Tal mudança gerou críticas, especialmente quanto à capacidade do currículo em formar profissionais aptos a atender às exigências previstas na legislação vigente (PINTO; SILVESTRE, 2017).

Ainda que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 tenha sido recentemente homologada, o debate permanece. Muitas entidades educacionais defendem uma formação de professores que seja plural, inclusiva e alinhada às diversidades e complexidades do cotidiano escolar. Lopes (2015; 2021) e Costa (2023) reforçam que a formação docente precisa ser compreendida como espaço de disputa e resistência, promovendo uma prática pedagógica democrática.

Embora as DCNs de 2006 tenham sido fundamentais ao estabelecer a exigência de formação superior para docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, desafios permanecem. A formação atual, em muitos casos, não responde plenamente às necessidades dos estudantes, especialmente aqueles oriundos das classes populares (PINTO; SILVESTRE, 2017). Assim, é necessário refletir criticamente sobre o aprimoramento do modelo formativo.

Iniciativas como a proposta desenvolvida pelo Instituto Federal de Jacareí/SP são exemplos promissores. Baseadas nos princípios freireanos, essas propostas ampliam a concepção do papel do pedagogo, transcendem a atuação restrita à sala de aula e incorporam outras dimensões da educação. Ao valorizar o saber prático e superar abordagens tecnicistas, propiciam uma formação dinâmica, crítica e inclusiva, em sintonia com as demandas contemporâneas.

O potencial dessas reformas curriculares é vasto tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de pedagogos. Ao promover a aproximação entre teoria e prática, essas iniciativas favorecem um diálogo mais eficaz entre a formação acadêmica e as exigências da realidade escolar. Além disso, propiciam a reflexão crítica necessária para que a formação pedagógica atenda de forma efetiva às demandas do sistema educacional.

Nos anos 1990, as reformas curriculares iniciadas por entidades como a ANFOPE influenciaram profundamente as DCNs de 2006, ampliando as funções dos pedagogos para além da docência e incorporando atribuições técnicas e administrativas (SILVA, 2006). Todavia, essa expansão trouxe novos desafios, como o aumento da carga curricular e a indefinição da identidade profissional do pedagogo.

Uma das propostas debatidas atualmente é a criação de um Bacharelado em Pedagogia, que ampliaria o campo de atuação dos pedagogos, possibilitando o exercício de funções em diferentes contextos, como gestão escolar, organizações não governamentais, hospitais e empresas. Tal proposta reconhece o caráter interdisciplinar da formação pedagógica e busca integrar diferentes áreas do conhecimento.

A continuidade do debate sobre as DCNs é essencial, visto que essas diretrizes têm impacto direto na formação dos educadores e, conseqüentemente, na qualidade do ensino oferecido. Uma reflexão crítica e permanente sobre os documentos orientadores permite formar pedagogos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios dos diversos contextos socioeconômicos e culturais. Ajustar continuamente as DCNs às transformações sociais e educacionais reafirma o caráter dinâmico da educação e a necessidade de formar profissionais comprometidos com a construção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Esta reflexão pretende ser um guia para educadores, gestores, pesquisadores e demais profissionais da área educacional, oferecendo subsídios para a análise crítica do currículo da educação brasileira. Partindo dos princípios do diálogo e da troca de saberes, acredita-se na possibilidade de construir, coletivamente, uma educação mais equitativa e eficaz.

Quadro 1 - Panorama das políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores

DCNs	Resoluções
DCN/2002	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002
9DCN/2015	Resolução nº 02, 1. Julho de 2015
DCN/2019	Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 - BNC Formação Inicial
DCN/2020	Decisão nº CNE/CP nº 1/2020 - BNC - Formação Continuada

Fonte: Elaborado pela autora

Um panorama das políticas públicas descreve um cenário em que essas diretrizes foram desenvolvidas a partir de um viés paradigmático que influenciou a política de formação de professores no Brasil.

Mais especificamente, as DCNs/2019 representam as correntes de uma sociedade capitalista onde a política social está alinhada com as regulamentações neoliberais e onde o contexto da educação é a “educação” baseada em habilidades e competências técnicas para que o sujeito possa obter lucro para o grande capital.

Portanto, neste texto, o objetivo da proposta é compreender os mitos curriculares sobre a educação e o currículo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores (2019) e para a formação em serviço (2020).

Considerar as recomendações de uma visão histórica nos permitirão estabelecer quando e como a influência da tecnicidade começou a impactar a ideia de formular a formação de professores. Ela tende a dominar por muitos anos após essa recomendação, que é mais sobre passar métodos e conhecimentos específicos no ato de ensinar do que desenvolver formação crítica geral.

De acordo com o Art. 11, a referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL,2020,p.6)

Veiga (2009) critica essa perspectiva tecnicista, defendendo a superação do modelo de "tecnólogo do ensino". Segundo o autor, a formação docente deve ir além da mera aplicação de técnicas pré-definidas e preparar os professores para serem agentes críticos e reflexivos, capazes de construir seu próprio conhecimento e interagir de forma crítica com o currículo.

É importante sublinhar que a formação de professores do ensino fundamental – anos iniciais tem causado controvérsia no que diz respeito, entre outras coisas, às diferentes concepções, dinâmicas, políticas e de currículos.

Foi nessa “situação controversa” que o CNE – Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior (cursos de formação pedagógica de pós-graduados e cursos de segunda licenciatura).

No entanto, o cenário político atual, que inclui extrema centralização, conservadorismo, falhas e ameaças ao desempenho da política pública docente no

Brasil, favorece as seguintes alterações na recente Resolução 02/2015, como aquelas que defendem formação crítica e cívica de professores no Brasil.

O Quadro 2 apresenta uma síntese abrangente das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores na Educação Básica, suas respectivas resoluções e as funções que cada uma delas desempenha no contexto educacional brasileiro. Essa ferramenta visa facilitar a compreensão da legislação educacional vigente e auxiliar na organização e planejamento da formação inicial e continuada dos docentes.

Quadro 2 - Diretrizes Curriculares Nacionais, Resoluções e Funções

DCNs	Resoluções	Função
	CNE/CP nº 22/2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para Educação Básica e institui base nacional Comum para a formação inicial de professores do Ensino Fundamental (BNC Formação)
	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Diretrizes Curriculares Nacionais da formação básica de professores e estabelece uma educação básica nacional comum para a formação inicial de professores (formação-BNC)
Declaração CNE/CP nº 14/2020, aprovada em 10 de julho de 2020 -)		Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Continuada de Professores do Ensino Básico e do Ensino Médio e do Conjunto Nacional de Formação Continuada de Professores (BNC Formação Continuada)
	Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020	Contém as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores do ensino fundamental e estabelece uma formação continuada nacional comum para professores do ensino fundamental (BNC – Formação Continuada).

Fonte:Elaborado pela autora.

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 (DCN/2019) quanto as de 2020 (DCN/2020) têm sido objeto de severas críticas por seu caráter antidemocrático e pela desqualificação da formação e da profissionalização docente no Brasil, ao adotarem uma Base Nacional Comum (BNC) com viés neotecnista.

Ao analisar o processo de elaboração dessas diretrizes, observa-se que, embora tenha havido oposição de diversos movimentos educacionais e a publicação de manifestos críticos, como o da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), as DCN/2019 foram aprovadas sem embasamento em estudos sistemáticos, relatórios consolidados, ou discussões aprofundadas com a comunidade acadêmica e profissional da educação.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), juntamente com mais de trinta entidades nacionais, publicaram o manifesto "Contra a Deformação da Formação Docente", em defesa da Resolução CNE/CP nº 2/2015. O documento se opõe às novas diretrizes aprovadas pelo CNE e apresentadas ao Ministério da Educação (MEC) em 2019, denunciando o retrocesso representado pelas mudanças propostas.

A Decisão CNE/CP nº 2/2019 (Formação Inicial BNC), além de ignorar os avanços recentes oriundos da implementação das DCN/2015, desconsiderou décadas de luta dos educadores pela construção de políticas públicas voltadas à valorização docente. Ao adotar uma perspectiva neoliberal, essa decisão promove políticas de consenso que silenciam e negam as conquistas históricas dos movimentos educacionais.

Em relação à Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Formação Continuada – BNC), diversas associações científicas e acadêmicas, como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), manifestaram-se criticamente. Em carta datada de 3 de novembro de 2020, denunciaram a inadequação da resolução, sobretudo diante do cenário nacional de pandemia da Covid-19, e criticaram a continuidade de políticas neoliberais em conflito com a legislação vigente, especialmente o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024.

A Carta Manifesto destaca uma grave falha no processo decisório: a ausência de diálogo e de participação de representantes fundamentais da comunidade educacional. Entidades científicas, acadêmicas, sindicais, fóruns estaduais, unidades escolares e universidades foram excluídas da sessão que deliberou sobre as novas diretrizes. Essa exclusão caracteriza um ataque à democracia e à construção de políticas públicas de qualidade.

O manifesto também aponta que as DCN/2020 contribuem para o enfraquecimento da formação inicial e continuada dos professores. Entre as críticas destacam-se: a obrigatoriedade da formação em serviço centrada nos temas da BNCC; a introdução de currículos que negligenciam a diversidade cultural; a visão fragmentada da formação docente, desconectando formação inicial e continuada; a abordagem técnica e prática em detrimento da formação crítica; a ausência de espaços de diálogo; e a adesão explícita às políticas educacionais de caráter neoliberal.

A análise final das DCN/2019 e DCN/2020 revela um cenário de incertezas e retrocessos, marcado pela ameaça de desprofissionalização e desqualificação da formação docente no ensino superior. Diante disso, o arco do desenvolvimento educacional exige resistência e luta frente às mudanças impostas às diretrizes curriculares. Como lembra Freire (1996), a educação é um processo inacabado, e a formação docente requer aprendizagem contínua, pois estamos permanentemente em construção.

No entanto, as propostas atuais de formação de professores, moldadas pelas novas diretrizes, não correspondem às demandas históricas das organizações que defendem a formação crítica e permanente. Acerca dessa problemática, Nóvoa (2017) nos convida a repensar as políticas de formação docente, criticando a lógica neoliberal que as reduz a meros instrumentos de adestramento para o mercado. Para o autor, a formação de professores deve ser entendida como um processo emancipador, orientado para o desenvolvimento profissional contínuo, a qualidade da educação e a transformação social.

Nesse sentido, é necessário fortalecer a docência dentro das instituições educacionais, consolidando sua identidade como profissão comprometida com a emancipação humana, e não como mera extensão dos interesses do capital. Não precisamos de uma nova reforma curricular impositiva, sobretudo quando ainda estávamos no processo de implementação das DCN/2019, mas sim do fortalecimento político da profissão docente.

Currículo e formação devem ser compreendidos como dimensões fundamentais da constituição da docência, indo além da formação técnica, pedagógica ou científica. Assim, é necessário reconhecer que a reforma curricular e a formação de professores constituem, essencialmente, uma questão política, e não meramente técnica ou institucional, como pretendem fazer crer os reformadores neoliberais.

3. Situação atual da Política de Formação de Professores- BNC Formação

O cenário educacional brasileiro, portanto, permite a política de Educação a Distância para Professores, uma iniciativa que, embora nova, lança muitas contradições e questionamentos. Uma realidade muito complexa está por trás dessa fachada de modernidade marcada pela ausência de vozes e um modelo técnico de trabalho em equipe que precisa ser acreditado! O que vemos por trás da cortina? Vemos os efeitos de uma ideologia política que visa alinhar a formação de professores à agenda de organizações supranacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial. Naturalmente, esse conceito de educação a distância é vendido como uma panaceia e uma bala de prata que curará todos os homens que perseguem a educação no Brasil, mas é essencialmente cego às especificidades e especificidades do contexto nacional.

Um olhar mais atento à política revela que um dos principais atores do processo educacional está sendo fortemente prejudicado: o professor. Suas vozes, suas histórias e seus conhecimentos acumulados são anulados, transformando-os em meras engrenagens de um modelo educacional que, muitas vezes, está distante da realidade e das necessidades de muitos educadores. Os discursos oficiais, por sua vez, se apresentam como promessas de educação aberta, flexível e de qualidade, mas essas histórias parecem longe de captar as reais necessidades e desafios que os profissionais da educação enfrentam no país. No entanto, a realidade nos apresenta um cenário diferente: desigualdades digitais, falta de infraestrutura e acompanhamento pedagógico inadequado são apenas alguns dos desafios que impedem a efetividade dessa política.

A crença cega no poder da tecnologia como solução para todos os problemas da educação é um determinismo técnico duvidoso. Ignora-se o papel fundamental do professor como mediador do conhecimento, como guia e mentor dos alunos.

A regulamentação da Educação a Distância (EaD) e a recente reformulação dos modelos de formação docente delineiam duas medidas estratégicas fundamentais: a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos processos formativos e o incentivo à constituição de parcerias entre os setores público e privado. Essas diretrizes, elaboradas em consonância com recomendações de organismos internacionais, visam deslocar parte significativa da formação de

professores do espaço universitário para o ambiente de trabalho, com vistas à otimização de recursos financeiros e à redução do tempo de formação. Nesse cenário, destaca-se a Portaria do Ministério da Educação¹ (MEC), datada de 9 de maio de 2025, que suspende a autorização para criação e expansão de novos cursos na modalidade EaD até, pelo menos, 09 de junho de 2025. Essa iniciativa insere-se no esforço de revisão e aprimoramento das normativas reguladoras da educação a distância no Brasil. Cumpre ressaltar, todavia, que os cursos EaD já em funcionamento permanecem com seus respectivos processos de reconhecimento em curso, conforme a legislação vigente.

Como argumentam Lamosa et al. (2020), o período pandêmico reforçou os interesses da classe dominante, aproveitando o momento da dinâmica por ela impulsionada. Enquanto o ano 2020 evidencia um cenário alarmante de avanço da hegemonia ultraneoliberal e desmantelamento do serviço público no Brasil, esse processo de ataque ao Estado e seus serviços essenciais deve ser reconhecido como tendo começado antes, predominantemente na década de 1980, com raízes que remontam à ditadura militar.

As primeiras manifestações do neoliberalismo no Brasil surgiram na década de 1970, ainda sob o regime militar, quando reformas econômicas começaram a ser implementadas para incentivar a iniciativa privada e, paradoxalmente, ampliar a presença do Estado em setores estratégicos da economia. Esse movimento foi reforçado pelos governos civis que se sucederam e atingiram seu auge na década de 1990, com o Plano Real, cujo principal objetivo era estabilizar a economia e conter a hiperinflação.

A década de 1980, em contraste, trouxe um cenário internacional altamente favorável ao avanço do Neoliberalismo, impulsionado pelo Consenso de Washington e pela influência crescente de organismos financeiros supranacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Pressionado pela crise da dívida externa e pela necessidade de atrair fundos internacionais, o governo brasileiro adotou políticas neoliberais voltadas para a liberalização comercial, a desregulamentação da economia e a privatização de empresas estatais.

¹ Portaria MEC nº 371/2025, que altera a portaria MEC Nº 528/2024.

Na década de 1990, o modelo neoliberal se consolidou no Brasil, empresas estatais de setores estratégicos, como telecomunicações, energia e siderurgia, foram privatizadas, transferindo ao setor privado a responsabilidade pela prestação de serviços essenciais. Paralelamente, as reformas trabalhistas flexibilizaram as normas, resultando na redução de direitos dos trabalhadores e na precarização das relações de trabalho.

O avanço do neoliberalismo no Brasil também afetou profundamente os serviços públicos promovendo sua desconstrução por meio de três frentes principais: a redução dos investimentos públicos em saúde, educação e infraestrutura, o que deteriorou a qualidade e a disponibilidade desses serviços; a privatização e terceirização de serviços estatais, deslocando a responsabilidade pela qualidade e acesso universal dos serviços públicos para o setor privado; e as reformas administrativas voltadas à diminuição do tamanho do Estado, que flexibilizaram regras de gestão pública, desprofissionalizaram o funcionalismo e precarizaram as condições de trabalho dos servidores públicos.

Esses processos resultaram em impactos sociais severos: o aprofundamento das desigualdades sociais, a diminuição da qualidade dos serviços públicos e a exclusão dos grupos mais vulneráveis – como pessoas com deficiência, idosos e moradores de rua – do acesso a direitos básicos como saúde, educação e segurança. Ainda que movimentos sociais e organizações da sociedade civil tenham resistido a essas dinâmicas, a hegemonia ultraneoliberal obscurece o debate público e dificulta a construção de alternativas democráticas.

O desmonte dos serviços públicos no Brasil gerou diversos impactos negativos na sociedade, deteriorando a qualidade de vida da população: Atualmente, o serviço público é marcado por maiores níveis de desigualdade; como a oferta de serviços de saúde, educação e segurança se tornando cada vez mais distante das camadas sociais mais vulneráveis.

Embora haja resistência de movimentos sociais e organizações da sociedade civil, que lutam de diversas formas pela construção de um novo Estado baseado na justiça e na democracia, o desmantelamento dos serviços públicos no Brasil prossegue. A hegemonia ultraneoliberal obscurece o processo de desmonte silenciando muitas vozes e restringindo espaços de contestação. Conhecer o passado e compreender os efeitos desse processo na sociedade são passos fundamentais para vislumbrarmos as possibilidades de construir um futuro mais justo e equitativo,

com um Estado comprometido com a garantia de direitos, o bem-estar e a cidadania.

Em 2020, a pandemia da COVID-19 abalou profundamente a todos os setores da sociedade, incluindo a educação. Entretanto, por trás da crise sanitária, desenrolava-se um jogo de poder, em que as classes dominantes buscaram instrumentalizar a situação para avançar seus interesses e redefinir o futuro da educação no Brasil.

O estudo de Lamosa (2020) revela que a pandemia serviu como catalisador para ações estratégicas por parte das elites. Empreendedorismo educacional, privatização de serviços e a expansão do ensino a distância (EaD) emergem como as principais ações do Movimento Todos pela Educação, uma organização que defende a meritocracia e a gestão privada da educação.

Em um momento crucial para a educação mundial, surge a Coligação Global pela Educação. Contudo, por trás dessa iniciativa aparentemente grandiosa, desenhasse um intrincado jogo de poder, no qual organizações internacionais, empresas multinacionais e grandes filantropos buscam moldar o futuro da educação de acordo com seus próprios interesses.

Segundo o coletivo de pesquisa Marxismo e Educação (Colemarx, 2020a; 2020b), a coligação é lançada em um contexto particularmente preocupante. Destacam-se dois movimentos principais:

- Privatização da educação: organizações internacionais e empresas de capital privado articulam-se para expandir o uso de tecnologias educacionais privadas nas redes públicas de ensino, promovendo a mercantilização da educação básica;

- Tecnologias à distância: impulsionado pela pandemia da COVID-19, o uso massivo de ferramentas on-line é encarado como uma oportunidade estratégica para ampliar o controle do setor privado sobre os processos educativos, deslocando a lógica da educação pública para modelos geridos segundo interesses de mercado.

A Coligação Global pela Educação é liderada por grandes instituições multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as Nações Unidas (ONU), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Contudo, sua composição também inclui gigantes da tecnologia, como Microsoft, Google, Facebook, Zoom e Moodle, além de grupos empresariais como a Huawei, o Instituto Tony Blair para a Mudança Global e a Fundação Telefônica. Essa configuração revela a forte presença de interesses corporativos e privados na

definição dos rumos da educação global.

Segundo Colemarx (2020a; 2020b), esses atores buscam:

- Hegemonia na educação: manter o controle sobre a implementação e criação de políticas educacionais, definindo os rumos da educação no mundo;
- Lucro: oferecer pacotes educacionais próprios para instituições de ensino, visando o lucro e a expansão de seus mercados.

A privatização da educação e o uso predominante de tecnologias podem gerar diversas consequências negativas, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Consequências da Privatização e da Predominância das Tecnologias na Educação

Consequência Negativa	Descrição
Aprofundamento das desigualdades	O acesso à educação de qualidade torna-se um privilégio restrito às classes mais favorecidas, ampliando as desigualdades sociais.
Perda de autonomia escolar	As escolas públicas perdem autonomia ao serem obrigadas a adotar plataformas e diretrizes impostas por grandes corporações, limitando sua liberdade pedagógica.
Deterioração da qualidade da educação	A qualidade da educação é comprometida pela padronização e pelo foco no ensino remoto, em detrimento do desenvolvimento humano integral dos estudantes.
Empoderamento dos “filantropistas”	Organizações filantrópicas com interesses empresariais passam a influenciar as políticas educacionais, promovendo seus próprios objetivos sob o discurso de inovação social.

Fonte: Adaptado de Colemarx (2020a; 2020b).

O discurso do empreendedorismo, apresentado como solução para todos os problemas sociais, especialmente na educação, reforça a lógica neoliberal que subordina o ensino às dinâmicas de mercado. Conforme alertado por Michael Apple (2003), a educação, sob a égide do neoliberalismo, transiciona de um direito social para uma mercadoria a ser consumida. Nesse panorama, o sucesso individual é atribuído exclusivamente ao mérito e ao esforço pessoal, negligenciando as profundas desigualdades estruturais que condicionam o acesso às oportunidades. Essa perspectiva desconsidera a complexidade das interações sociais e as barreiras sistêmicas que influenciam as trajetórias educacionais e profissionais.

O esporte, dentro dessa lógica, é instrumentalizado para reforçar a ideologia meritocrática, promovendo a crença de que apenas o esforço pessoal define o sucesso, e invisibilizando as barreiras sociais, econômicas e culturais que impedem muitos estudantes de alcançarem tais padrões. Assim, como observa Apple, a educação se torna um espaço de reprodução das desigualdades, travestido de neutralidade e eficiência, consolidando um projeto educativo alinhado aos interesses do capital.

A plataformização do ensino por meio de aplicativos e plataformas on-line precariza o trabalho docente, transformando os educadores em peças descartáveis dentro de um sistema explorador. Essa “uberização” da educação beneficia exclusivamente os grandes monopólios internacionais que controlam essas tecnologias, aprofundando a lógica da mercantilização do ensino. Enquanto isso, o direito à educação de qualidade torna-se progressivamente inacessível para a maioria da população, ampliando as desigualdades e restringindo o acesso à formação integral.

A educação no Brasil enfrenta um período particularmente crítico, marcado por desafios estruturais e ameaças que comprometem tanto a qualidade do ensino quanto seu papel emancipador. Dentre os principais entraves identificados, destaca-se a divisão profissional e a fragmentação regulatória do campo de trabalho educacional.

1. Divisão profissional: regulamentação fragmentada: Essa fragmentação da regulamentação cria barreiras significativas à cooperação e ao compartilhamento de conhecimentos entre as diversas áreas do setor. Tal segmentação impede uma atuação integrada e holística dos profissionais da educação, o que compromete a qualidade do ensino e dificulta a formação de indivíduos críticos e plenamente desenvolvidos.

2. Currículo conteudista e fragmentado: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2018, juntamente com a reforma do Ensino Médio, sancionada em 2017, promove um modelo de conhecimento fragmentado e conteudista. Essa estrutura curricular esvazia o sentido da aprendizagem integral, subordinando a educação à mera transmissão de conteúdos e limitando o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e sociais dos educandos.

3. Relativismo pós-moderno e desconstrução de valores fundamentais: Em alguns setores educacionais, a influência do relativismo pós-moderno, da ética, da moralidade e da cidadania como fundamentos da formação humana. Embora reconheça a diversidade de valores, tal postura pode enfraquecer a construção de referências éticas necessárias para uma educação voltada à emancipação e à responsabilidade social.

Além desses fatores, observa-se a ascensão de forças de ultradireita no cenário político brasileiro, o que representa uma ameaça ainda mais grave à educação pública. Tais forças, alinhadas a interesses capitalistas, promovem uma concepção utilitarista e tecnicista de educação, que a reduz a uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais e de exploração da classe trabalhadora.

Diante desse cenário, torna-se imperativa a resistência crítica e a mobilização em defesa de uma educação pública, democrática, laica e emancipadora, capaz de formar sujeitos autônomos e engajados na transformação social. É crucial, portanto, edificar um modelo educacional que seja intrinsecamente emancipador, inclusivo e transformador, priorizando a formação humana integral dos estudantes e preparando-os para os complexos desafios do mundo contemporâneo.

Esses pontos fortes podem ser encontrados em faculdades, unidades de pesquisa e em todas as áreas de trabalho, seja na educação, nos negócios, na saúde, clubes, ginásios, quadras esportivas, movimentos sociais, organizações sem fins lucrativos política governamental e, em particular, a forma como a extrema direita pratica política pública no Brasil.

A devastação provocada pelas medidas adotadas no campo da educação no Brasil, desde o golpe de 2016 (JINKINGS et al., 2016), manifesta-se nas políticas implementadas até o presente momento, caracterizadas pela desvalorização da educação e dos serviços públicos em contraste com os avanços seletivos em áreas estratégicas como ciência e tecnologia. Esse cenário evidencia uma lógica de investimentos voltada para interesses de mercado, em detrimento do fortalecimento de uma educação pública, democrática e inclusiva.

As principais críticas às diretrizes adotadas e aceitas são: (a) os princípios básicos da formação de professores são combinados com um currículo nacional comum (BNCC), que, por sua vez, corresponde a “competências e habilidades” para se adaptar ao mundo do trabalho, que corresponde exclusivamente à alienação e a adaptação da nova atmosfera geopolítica e da atmosfera geocultural imperialista; (b) descarga teórica do conhecimento clássico em teorias pedagógicas críticas; (c) compartilhamento educação básica e superior; e (d) falha na determinação desse valor ensino - além de sólida formação teórica, condições de trabalho e educação continuada, salários, carreiras, governação democrática, financiamento da educação, organização e treinamento de funcionários.

Atualmente, observamos que os projetos de formação inicial e continuada de professores comumente se limitam a abordagens padronizadas e restritivas. Essa delimitação os desvincula das intrincadas realidades vivenciadas pelos docentes em seu dia a dia. Conseqüentemente, essa modalidade de formação tende a negligenciar os desafios concretos da prática educativa, tratando-os de maneira abstrata e descontextualizada.

Adicionalmente, embora a teoria pedagógica crítica seja fundamental para a emancipação educacional, sua aplicação frequentemente ocorre de maneira

dogmática e acrítica. Tal abordagem desconsidera a pluralidade de perspectivas e os múltiplos contextos que compõem o campo educacional, o que, por sua vez, compromete sua potência transformadora e restringe sua capacidade de promover reflexão e mudanças efetivas na práxis docente.

Os currículos tradicionais de formação de professores permanecem fortemente orientados para modelos neoliberais e ultra neoliberais de competição, individualismo, meritocracia e padronização. É essa visão que desumaniza totalmente o processo educacional e deixa de lado as características particulares de alunos e professores.

Torna-se imprescindível a revisão e a reestruturação dos projetos de formação docente, considerando as demandas contemporâneas impostas tanto pelos profissionais da educação quanto pela sociedade em transformação. A formação de professores deve fundamentar-se em uma perspectiva contextualizada, crítica e reflexiva, capaz de capacitá-los para enfrentar os desafios multifacetados e em constante evolução do mundo atual. Essa formação precisa promover uma articulação sólida entre teoria e prática, reconhecer e respeitar a diversidade dos contextos educacionais e, sobretudo, estimular a autonomia intelectual e o comprometimento ético dos educadores com a promoção de uma educação voltada à justiça social e à transformação democrática da realidade.

Diante desse cenário adverso, torna-se imprescindível resguardar os princípios que orientam o projeto educativo, conforme as diretrizes da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2018). Assim, destacam-se, no Quadro 4 a seguir, os principais pontos elencados.

Quadro 4 - Princípios do projeto educativo, conforme recomendado pela Associação Nacional para a Educação de Profissionais educação (ANFOPE, 2018).

1) treinamento básico, sempre presencial e de nível superior;
2) uma mudança no sistema educacional que exige e exige sua articulação mudanças estruturais e cíclicas;
3) autonomia das universidades;
4) reformulação da formação docente em contínua e desenvolvimento contínuo de conhecimentos e requisitos científicos e tecnológicos sociocultural;
5) proteção da universidade como foco da educação profissional;
6) superação da fragmentação e dicotomia da educação;
7) desaparecimento gradual da formação de professores secundários;
8) princípios da base comum nacional: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática, abrangendo todo o curso, não apenas práticas e práticas docentes controlada; o trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do ensino; o compromisso social do educador com ênfase na história social e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; governação democrática; inclusão a ideia de educação continuada voltada para a melhoria do desempenho profissional; isso significa avaliação contínua dos cursos como uma responsabilidade compartilhada a ser feita de acordo com os cursos -projeto político e pedagógico de cada curso/instituição de ensino.

4. Construindo um futuro educacional promissor para o Brasil: um diálogo necessário

A discussão sobre a relação entre a organização universitária e os saberes populares têm ganhado importância crescente no cenário educacional contemporâneo. Tal debate reflete as tensões entre o conhecimento acadêmico tradicional e as experiências culturais e práticas cotidianas de diversas comunidades. Nesse contexto, a formação de professores ocupa uma posição central, uma vez que está diretamente ligada à promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa, capaz de integrar saberes populares no currículo escolar. Como aponta Feldmann (2009, p.75-76), essa integração exige mudanças nas práticas pedagógicas, visando uma formação docente que contemple tanto os conhecimentos acadêmicos quanto as vivências culturais dos alunos.

Nóvoa (2000) enfatiza a importância da reflexão dos professores sobre suas práticas pedagógicas e os contextos em que atuam, como condição para colocar o conhecimento acadêmico em diálogo com as experiências culturais dos alunos. O autor sustenta que os docentes não podem ser meros transmissores de conhecimento, mas agentes reflexivos capazes de incorporar os saberes tradicionais ao seu ensino, tornando-o mais pertinente e relevante Nóvoa (1992).

A visão de currículo como instrumento de transformação social reconhece-o como um reflexo das condições históricas e socioculturais em que está inserido. Dessa forma, é essencial que a formação de professores integre os saberes populares compondo um currículo comprometido com a emancipação social. Programas de educação voltados para populações indígenas, que conciliam o ensino formal com tradições culturais específicas, exemplificam essa integração

No âmbito da formação inicial e continuada de professores, autores como Masetto (2004, 2012, 2014) apontam que salientam que práticas pedagógicas críticas e contextualizadas, capazes de articular os conhecimentos acadêmicos às demandas sociais e culturais, são fundamentais. Experiências como as das licenciaturas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral (2008, 2010, 2011) ilustram essa abordagem, promovendo currículos elaborados em diálogo com os saberes locais e proporcionando uma formação docente contextualizada.

Bernstein (2000) reforça que o currículo envolve relações de poder e deve contemplar a diversidade sociocultural dos estudantes. Freire (2016), por sua vez, enfatiza que a educação deve promover a emancipação dos sujeitos e seu protagonismo histórico.

Freire (1981) ressalta que a prática educativa só é transformadora quando inseparável da reflexão. A ação sem reflexão transforma-se em mero mimetismo, perdendo seu caráter crítico. A unidade dialética entre teoria e prática, subjetividade e objetividade, configura a educação como processo contínuo de transformação.

A formação de professores que contemple essa articulação entre saberes acadêmicos e populares é um dos principais desafios da educação contemporânea. A reorientação curricular no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Jacareí/SP, fundamentada nos princípios freireanos, reflete essa tentativa de promover uma educação mais inclusiva e transformadora. Essa experiência mostra que o diálogo entre a universidade e os saberes populares pode fortalecer a formação docente, ao mesmo tempo em que contribui para a emancipação social das comunidades envolvidas.

A ampliação do debate sobre a integração dos saberes populares na formação docente evidencia a necessidade de repensar criticamente o papel da universidade na construção de currículos mais inclusivos e socialmente comprometidos. Em um cenário educacional marcado por crescente complexidade, a valorização dos conhecimentos tradicionais e culturais, em articulação com os saberes acadêmicos, constitui um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas que respondam às múltiplas necessidades e realidades dos estudantes. Nesse sentido, Feldmann (2009, p. 75-76) enfatiza que a efetiva integração dos saberes populares no currículo requer uma profunda reformulação das práticas pedagógicas, orientada para a promoção de uma educação mais equitativa, crítica e transformadora.

Na perspectiva freireana, avançar na discussão sobre os saberes populares exige que as universidades superem a lógica de imposição cultural e se coloquem em permanente diálogo com as culturas locais, em uma relação de horizontalidade e respeito mútuo. Essa abertura constitui um passo fundamental para a construção de currículos mais dinâmicos e sintonizados com as realidades socioculturais dos estudantes. Freitas (2016) sustenta que a análise curricular deve ser entendida como um processo contínuo e inacabado, que se constrói em permanente diálogo com a realidade sociopolítica e com a diversidade de experiências dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva se concretiza, por exemplo, em programas de extensão universitária que valorizam as culturas locais, promovendo uma circulação viva de saberes entre a

universidade e a comunidade.

A integração dos saberes populares ao currículo acadêmico também favorece a formação crítica dos professores. Novoa (2000) destaca a relevância de que os docentes desenvolvam uma reflexão crítica e contextualizada sobre sua prática pedagógica, condição indispensável para a articulação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos. Essa articulação transforma o professor em um agente reflexivo, apto a integrar o saber acadêmico às vivências culturais dos alunos, rompendo com a visão do professor como mero transmissor de reforçando a ideia de que a educação precisa reconhecer e valorizar a pluralidade de experiências que compõem a realidade escolar.

Conforme destaca Sacristán (2011), é essencial reconhecer que o currículo deve ser compreendido em sua relação intrínseca com o contexto histórico e sociocultural no qual está inserido. Sob essa ótica, o currículo ultrapassa sua função tradicional de conjunto normativo e fixo, sendo concebido como um instrumento dinâmico voltado à transformação social. No campo prático, tal concepção se concretiza em ações educativas que buscam incorporar as culturas indígenas e quilombolas aos currículos escolares, promovendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva, crítica e respeitosa frente à diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

Autores como Masetto (2004, 2012, 2014) defendem que a formação inicial e continuada de professores deve assumir papel central na transformação das práticas pedagógicas. No entanto, experiências como as da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral revelam que a mera inovação formal do currículo não basta: é preciso criar espaços de engajamento efetivo com os conhecimentos produzidos nas comunidades locais. Essas iniciativas apontam para a possibilidade de romper com a lógica dominante de homogeneização curricular, ao incorporar saberes populares e coletivos que historicamente foram marginalizados, mas que constituem parte essencial da formação crítica dos educandos.

Nessa mesma direção, Bernstein (2000) evidencia que a organização curricular está permeada por relações de poder, as quais delimitam o que pode ser reconhecido como saber legítimo. Esse olhar crítico reforça a necessidade de currículos que não apenas articulem conhecimento, pedagogia e avaliação, mas que problematizem os mecanismos de exclusão e valorizem a diversidade sociocultural como potência transformadora. Essa compreensão converge com Freire (2016), para quem a educação deve ser um ato político de emancipação. Assim, o currículo, longe de ser um instrumento de adaptação à ordem vigente, torna-se ferramenta de resistência, diálogo e protagonismo dos sujeitos historicamente silenciados.

Como sustenta Freire, a prática, por si só, não é suficiente como fonte de transformação; ela se torna transformadora apenas por meio do diálogo. Na ausência deste, a prática reduz-se a um "mimetismo das palavras", perdendo seu caráter crítico. Freire (1981) já anunciava que a "reflexão" é o elemento que distingue a ação humana de outros modos de ser ativo no mundo: é por meio dela que os seres humanos determinam caminhos para si mesmos e desenvolvem uma consciência crítica sobre seu lugar na sociedade.

Neste ponto, é necessário destacar que essa indissociabilidade entre ação e reflexão constitui uma das pedras angulares da obra de Freire. Em sua perspectiva, toda prática educacional é, simultaneamente, uma ação política, pois se fundamenta em algum tipo de decisão acerca da formação da sociedade e das pessoas. Mesmo quando os sujeitos não se conscientizaram plenamente da natureza política de suas ações, eles ainda estão se posicionando no mundo. Na concepção freireana, a indissociabilidade entre ação e reflexão configura-se como um princípio fundante da prática educativa crítica. Para Freire (1997b, 2008, 2019), a prática pedagógica é intrinsecamente um ato político, na medida em que toda ação educativa implica uma escolha ética e um posicionamento diante de projetos societários e formas de humanização. Ainda que os sujeitos não explicitem de maneira consciente o caráter político de suas ações, suas práticas traduzem tomadas de posição no mundo, revelando sua inserção histórica e social. A superação da dicotomia entre teoria e prática, bem como entre subjetividade e objetividade, constitui, nessa perspectiva, elemento central para a construção de uma educação emancipadora. Assim, a educação não pode ser concebida como uma atividade neutra ou meramente instrumental, mas como um processo dialético e contínuo de transformação da realidade e de formação de sujeitos críticos, capazes de intervir no mundo para recriá-lo.

Para Freire (1992, 1996, 2016), o que diferencia os seres humanos dos demais seres vivos é a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo e agir para transformá-lo. Essa habilidade de pensar, sonhar e criar abre caminho para o "inédito viável" — aquilo que ainda não existe, mas pode ser construído a partir da ação consciente e coletiva. A educação, nesse sentido, não é apenas transmissão de conhecimentos, mas um processo que impulsiona a criação de novas possibilidades de existência, formando sujeitos capazes de enfrentar desafios, ressignificar a realidade e construir novos caminhos de transformação social.

Onde a educação se reduz a uma prática técnica ou “domesticadora”, como assevera Freire (2019), a consciência crítica dos alunos é significativamente amortecida. O estudante não é provocado a questionar e transformar o mundo ao seu redor, mas, ao contrário, é passivamente “moldado” para se adaptar a uma realidade que não reconhece como passível de mudança. Na ausência de um diálogo baseado na práxis e na reflexão, perpetua-se o ciclo de reprodução social. A educação crítica, nesse contexto, propõe-se a romper com esse ciclo, desenvolvendo práticas pedagógicas que valorizem a autonomia e a formação de sujeitos conscientes e historicamente situados.

A humanização da realidade só pode ser efetivada na medida em que, paralelamente à transformação do mundo objetivo, reconheçam seu papel de protagonistas desse processo, afirmando-se como sujeitos capazes tanto de autotransformação quanto de transformação do contexto em que vivem. Freire (2016) conceitua esse processo a partir da noção de autonomia, entendida como a “liberdade para ser mais”. A autonomia conduz o indivíduo à condição de sujeito histórico, capaz de modificar a própria história por meio da prática — uma prática iluminada pela reflexão crítica e pela consciência de seu papel transformador. O principal obstáculo a esse movimento é a heteronomia, caracterizada por uma educação que subordina os indivíduos, limitando seu poder de transformação e reduzindo-os à condição de meros objetos da interpretação e da ação alheias.

A educação crítica, conforme defende Freire (2011), constitui o fundamento de uma democracia autêntica, na medida em que possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de desvelar as estruturas sociais e os condicionamentos históricos que conformam a existência humana. Entretanto, Freire adverte que a consciência crítica, se não articulada a uma prática transformadora, corre o risco de se esvaziar, permitindo que os condicionamentos se solidifiquem em formas de determinismo social. É no movimento dialógico entre reflexão e ação — práxis — que reside a possibilidade de superação das estruturas opressoras. Assim, educar criticamente implica não apenas promover a leitura crítica do mundo, mas também fomentar a intervenção consciente e comprometida com a transformação da realidade. Paulo Freire convida a uma reflexão profunda sobre o papel transformador da educação, rompendo com a lógica bancária que reduz o educando à condição de receptor passivo de conteúdo. Para Freire, a educação emancipadora demanda a construção de currículos que reconheçam a diversidade dos sujeitos e fomentem sua capacidade de intervenção crítica no mundo, com vistas à constituição de uma ordem

social justa e equitativa. Nesse sentido, ao incorporar temas geradores oriundos da prática social concreta e articular a reflexão crítica à ação, a educação assume um caráter de práxis libertadora. Torna-se, assim, não apenas um instrumento de leitura crítica da realidade, mas um processo histórico de transformação dos próprios sujeitos e das estruturas opressoras que os condicionam, afirmando a educação como prática de liberdade e como construção permanente da consciência histórica.

Como destaca Fiori (2019) no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, para Freire o diálogo é fundamental não apenas para o processo educacional, mas também para o desenvolvimento da consciência crítica, na medida em que, por meio dele, promove-se a historicização do conhecimento. O diálogo, em Freire, não é mera troca de informações, mas um ato que possibilita que o conhecimento ultrapasse a dimensão da prática imediata, adquirindo uma “mais-valia” crítica: a capacidade de compreender a realidade historicamente e agir sobre ela. No âmbito educacional, essa concepção implica que o diálogo deve ser construído a partir das experiências concretas dos sujeitos, criando as condições para que o saber se torne significativo, diretamente relacionado às vidas, trajetórias e lutas dos indivíduos.

Em sua obra, Freire (1981, 2019) apresenta duas concepções antagônicas de prática educativa: o educador bancário e o educador problematizador. No modelo bancário, "o educador deposita, o educando recebe, memoriza e repete" (FREIRE, 2019, p. 80), negando aos estudantes a condição de sujeitos críticos e históricos. Essa prática, segundo Freire (1967), não apenas desumaniza os educandos, mas contribui para a manutenção das estruturas opressoras da sociedade. Em oposição, o educador problematizador compreende que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão" (FREIRE, 2019, p. 67), reconhecendo a educação como um processo dialógico e de construção coletiva de saberes.

Essa concepção é aprofundada em *Educação como Prática da Liberdade* Freire(1967), onde o autor destaca que a prática educativa deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica do mundo, de forma a assumir sua historicidade e capacidade de transformação. Já em *Pedagogia da Esperança* Freire (1992), ele reafirma que a práxis educativa é inseparável da esperança crítica, pois acredita na capacidade dos oprimidos de "anunciar o inédito viável" e de recriar a realidade. Assim, a educação problematizadora se configura como prática de liberdade: uma prática que rompe com a lógica da opressão e afirma a potência criadora dos sujeitos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Freire (1981, 2008, 2019) argumenta que a problematização do ensino é uma escolha ética. Os professores devem optar entre ensinar de forma tradicional, que objetiva os alunos e os distancia de sua própria realidade, ou adotar um ensino problematizador, que os incentiva a questionar e transformar o mundo ao seu redor. Essa abordagem ética, conforme Freire (2001b, p. 37), exige que todos os profissionais da educação reconheçam a politicidade de sua prática: "Não basta dizer que a educação é um ato político, tal como não basta dizer que um ato político é também educativo. Precisamos realmente abraçar a politicidade da educação."

Para Freire (2001b), a imparcialidade na educação é uma ilusão, e reconhecer essa impossibilidade é um imperativo ético. O educador é chamado a optar entre uma educação bancária, que reproduz a realidade de forma acrítica e consolida as estruturas de opressão, ou uma educação libertadora, que promove a consciência crítica e a transformação social. O conhecimento, longe de ser neutro, está sempre inserido em contextos históricos, sociais e políticos; por isso, a prática educativa deve partir das experiências cotidianas dos educandos, potencializando a leitura crítica do mundo. Nessa perspectiva, o papel do educador é o de orientar um processo em que se denunciam as injustiças e se anunciam possibilidades de construção de um novo mundo. Assim, a autonomia dos educandos é cultivada, reconhecendo-os como sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade e de recriá-la de maneira consciente e comprometida.

Um exemplo prático dessa aplicação pode ser visto em projetos de educação popular que buscam integrar os saberes locais ao currículo formal. Iniciativas como as desenvolvidas em escolas de comunidades rurais, onde o conhecimento tradicional sobre práticas agrícolas é incorporado ao ensino de ciências, demonstram a viabilidade da pedagogia freireana. Esses projetos promovem a valorização do conhecimento local e incentivam os alunos a refletirem criticamente sobre suas próprias vivências, aproximando a teoria da prática.

Freire (2008) sustenta que a educação crítica e problematizadora é, em sua essência, um ato ético e político, na medida em que promove uma consciência do mundo que transcende a apreensão meramente objetiva da realidade. Trata-se da formação de uma consciência moral, capaz de problematizar e interrogar as práticas sociais, rejeitando a reprodução passiva das estruturas de dominação. Em oposição ao modelo bancário, que visa à domesticação e à adaptação dos sujeitos à ordem existente, a prática educativa crítica, fundamentada na problematização, favorece a constituição da autonomia e da historicidade dos educandos, estimulando-os a

assumir sua condição de agentes históricos. Assim, a educação transforma-se em práxis libertadora, articulando reflexão e ação na construção de uma realidade mais justa e democrática.

Mesmo em sua obra tardia *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2008) continua a defender a importância de uma formação docente que vá além da mera transmissão de conhecimentos. Ele destaca que os professores devem estar conscientes do poder transformador de sua prática, respeitando o diálogo e reconhecendo as limitações do ensino. A prática docente, para Freire, deve ser sempre orientada pela práxis – a união entre ação e reflexão (FREIRE, 1981, p. 67).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores deve ser compreendida dentro do cenário histórico-político em que nasceu. Seu foco em metodologias formais de construção pode retratar a educação sob uma luz estreita e técnica, justificando-se à ideia de Freire de emancipação educativa por meio do diálogo e do contraste. Essa tensão precisa ser mantida dentro de nossa compreensão nas críticas e propostas de melhores políticas educacionais que possam levar à autonomia de professores e alunos e ao desenvolvimento do espírito crítico como pedra angular.

5. Referenciais freireanos para o processo de análise e reorientação da proposta curricular

A proposta educacional neoliberal tem contribuído para centralizar a ideologia de poder e a ética de mercado, promovendo uma "autonomia falsa". Nesse contexto, os participantes do processo educacional atuam meramente como executores de estratégias pré-estabelecidas pelas autoridades, assumindo papéis de voluntários ou simples cumpridores de tarefas, sem poder decisório real. A autonomia, sob essa perspectiva, se limita a escolher entre objetivos já definidos pelas políticas e normas do Ensino Superior.

A atual política de reorganização curricular, conduzida pelas instituições de ensino e materializada em cadernos de orientações e manuais, apresenta falhas significativas. O foco desproporcional em expectativas de aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e competências "mercadizáveis" resulta em um currículo desatualizado e alheio à realidade dos alunos. Pesquisas sobre a implementação da proposta neoliberal na educação revelam um princípio centralizador, onde a política não promove a participação e a independência das unidades de ensino. Os documentos são elaborados, currículos são prescritos e monitorados por autoridades centrais através de coleta de dados e avaliações em larga escala que medem apenas resultados e desempenho dos alunos.

Essa abordagem culmina em uma formação verticalizada e pragmática, frequentemente descontextualizada, acrítica e desprovida de um enfoque na cidadania. Em contraste, as obras de Paulo Freire, especialmente "Educação na Cidade" (2001), "Medo e Ousadia" (2018), e "Pedagogia do Oprimido" (1987), juntamente com os trabalhos de Ana Maria Saul, especificamente "A Política e a Prática da Gestão do Currículo em São Paulo: Ensinamentos de Paulo Freire à Frente da Secretaria Municipal de Educação (1989-1991)" (2021), e a obra de Michael Apple, "Escolas Democráticas" (1997), oferecem uma profunda reflexão sobre um currículo voltado para a emancipação, cidadania, democracia e participação.

Freire situa a educação dentro do processo contínuo de ação-reflexão-ação e, acima de tudo, dentro da prática do diálogo. As principais características da pedagogia dialógica eram proporcionadas pela situação de ensino/aprendizagem onde alunos e professores aprenderam igualmente no e a partir do processo, trocando conhecimento

e experiência aberta para uma educação crítica e engajada. Analisando a gestão curricular durante a liderança freireana, Ana Maria Saul resgatou a exigência de uma participação ativa e democrática na construção de currículos e organização de processos de ensino-aprendizagem, destacando as referências sociais e culturais dos sujeitos.

Michael Apple, por sua vez, denuncia a submissão da educação aos interesses do mercado e defende a democratização das escolas. Para ele, a educação deve fomentar a autonomia crítica e formar cidadãos capazes de participar ativamente da vida social. Seu trabalho fornece argumentos fundamentais contra as políticas neoliberais e em defesa de uma abordagem curricular mais humanizadora e participativa.

Esses autores sustentam que a práxis pedagógica — entendida como prática do diálogo voltada à formação de sujeitos críticos e comprometidos. Freire vê a educação como um ato político e emancipatório que pode potencializar o processo de transformação da realidade e o desenvolvimento da consciência crítica — dois elementos importantes para alcançar um mundo melhor, mais humano e democrático. O currículo, dentro de qualquer contexto político, social, econômico, cultural e histórico, sempre foi um território em conflito.

Freire é reconhecido como o precursor da Pedagogia Crítica, direcionando seu olhar para os oprimidos, buscando desvelar suas realidades, desenvolver uma visão crítica de suas vivências e trabalhar a conscientização e humanização. O objetivo dessa pedagogia é revelar como se formam as relações de poder, política e prática social em contextos específicos, gerando informações, iluminando contradições e mostrando oportunidades para atividades contra hegemônicas.

A premissa central dessa concepção é que a conscientização crítica da realidade deve conduzir a uma prática transformadora, baseada na luta contínua contra a desumanização e pela justiça social. Esse posicionamento oferece um processo de reflexão sobre o mundo em que se atua e, através de uma troca mútua de informações, cria oportunidades de intervenção e mudança na realidade.

A postura política que adota a educação crítica e os princípios de solidariedade e justiça social, materializa-se na proposta de construir uma escola focada na formação social e crítica dos alunos, uma instituição dedicada à busca e construção do conhecimento de maneira rigorosa. Essa visão educacional transcende a mera

transmissão de informações, buscando formar cidadãos conscientes, engajados e transformadores da sociedade.

A abertura da escola à comunidade promove a construção de saberes como incentivo à liderança de forma inclusiva, independente e coletiva dentro de uma abordagem democrática da educação, respeitando o conhecimento do aluno, dos professores e da comunidade externa.

Conclui-se, portanto, que a democratização da educação é um imperativo ético e político. Novas práticas pedagógicas e modelos de gestão mais horizontais são fundamentais para construir ambientes escolares mais justos, inclusivos e acolhedores. Valorizar o ethos democrático nas escolas significa fomentar a participação ativa, a reflexão crítica e o respeito à diversidade — pilares de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Como destaca Michael Apple:

Não é de surpreender, portanto, que a palavra “democracia” pareça estar sendo ouvida muitas vezes atualmente. Em vários lugares do mundo, povos oprimidos lutam por direitos humanos e civis. Ditaduras e governos eleitos pelo povo são derrubados com uma frequência impressionante. Nos Estados Unidos, um número crescente de pessoas afirma que os políticos de todos os escalões perderam o contato com seus eleitores. O conflito entre grupos políticos, religiosos e culturais alimenta o debate sobre o direito de expressão, privacidade, uso da terra, estilos de vida e, perpassando todas essas discussões, está a questão dos direitos dos indivíduos em relação aos interesses da sociedade global. Em meio a essa dissonância, a ideia de democracia provavelmente tem a função crucial de julgar os eventos e as ideias. (APPLE, 1997, pg.14)

Diante de um cenário global em permanente transformação, caracterizado por desafios sociais cada vez mais complexos e pela intensificação das desigualdades, a educação emerge como um elemento central na promoção de um futuro mais justo e democrático. Nesse sentido, a efetivação de práticas democráticas no ambiente escolar, em especial nas instituições públicas que atendem populações em situação de vulnerabilidade social, revela-se essencial para assegurar a liberdade, a dignidade humana e a construção de uma sociedade mais equânime.

A liderança democrática exige uma atitude política e crítica que requer um apelo constante ao trabalho inclusivo por parte dos professores, dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida. Paulo Freire sublinha o importante papel que

as escolas podem desempenhar na formação crítica dos indivíduos para se tornarem cidadãos participantes (Saul, Saul, Voltas, 2021).

No contexto da elaboração de um currículo democrático, é fundamental garantir a participação efetiva dos sujeitos, possibilitando que ocupem seus lugares de fala e se posicionem criticamente diante das realidades de suas comunidades. Tal participação contribui para o fortalecimento da autonomia e da consciência dos direitos e deveres de cada indivíduo. Trata-se de um processo contínuo, construído no cotidiano escolar, por meio do debate, da escuta ativa, das decisões coletivas e do engajamento permanente das comunidades nas práticas e atividades educacionais.

Na proposta pedagógica de Paulo Freire, a democracia não é apenas um princípio abstrato, mas se realiza concretamente na prática educativa. Isso implica o envolvimento ativo dos professores na gestão do currículo, com base na dialogicidade, na participação efetiva e na construção da autonomia coletiva. Tal gestão curricular é concebida de forma personalizada, na medida em que o currículo representa a identidade viva da escola, forjada na interação entre múltiplas culturas, histórias, saberes, experiências e vivências compartilhadas pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, o currículo deixa de ser uma prescrição externa e passa a ser uma construção coletiva e situada, comprometida com a realidade e a emancipação dos educandos.

Como afirma Freire:

A escola deve ser um espaço em que se vivencie criticamente a democracia, em que se aprenda a decidir, em que se exerça a cidadania. Isso exige uma gestão compartilhada e a participação ativa de educadores e educandos na construção do projeto pedagógico, na organização curricular e na definição dos rumos da prática educativa (FREIRE, 2001, p. 35).

A educação deve ser acessível a todas as pessoas, como condição essencial para a construção de um campo social equitativo, pautado nos princípios de justiça e igualdade. Para que isso se concretize, é necessário revisar criticamente as estruturas históricas que sustentam a exclusão e a desigualdade. Nesse sentido, destaca-se a contribuição de Michael Apple, um dos principais teóricos da educação crítica, cuja obra tem sido fundamental na desconstrução de paradigmas tradicionais e na proposição de reformas profundas nas bases da escola e da sociedade. Como afirma o autor: "A tarefa da educação progressista é clara: trabalhar incessantemente para

construir instituições que ampliem a igualdade, a democracia e a justiça social, desafiando as forças dominantes que procuram manter o status quo” (APPLE, 2003, p. 45).

Na obra *Escolas Democráticas* (1997), assim como em outros de seus escritos, Michael Apple apresenta uma visão instigante sobre como o ambiente educacional pode ser efetivamente democratizado. Para o autor, as escolas têm o potencial de se tornar espaços vivos de prática democrática, desde que sejam organizadas e geridas com base em princípios fundamentais que orientem tanto a prática pedagógica quanto a estrutura institucional. Esses princípios envolvem a participação ativa de todos os sujeitos do processo educativo, a valorização da diversidade, a circulação transparente da informação e o compromisso com a justiça social.

Na construção de uma escola democrática, Apple (1997) afirma que um dos aspectos mais críticos é a livre circulação de informações. Isso implica, por sua vez, disponibilização de informações precisas e consistentes sobre o processo educacional para alunos, professores, administradores escolares e até mesmo pais, e permitindo que todas essas partes acessem essas informações sem quaisquer restrições ou circunspeção, desde currículos e testes até decisões administrativas. Essa transparência deve ser uma garantia para encorajar o discurso aberto, estabelecendo bases para interrogatórios críticos e construindo coletivamente um ambiente de aprendizagem mais saudável e justo.

Além disso, Apple (1997) postula que as escolas não devem ser apenas locais onde os alunos são preenchidos com conhecimento. As escolas devem estar envolvidas no desenvolvimento da confiança na capacidade de cada indivíduo para resolver problemas e contribuir significativamente para o trabalho da sociedade. Portanto, a novidade na prática pedagógica é mais fazer que a mera transferência de informações, torne-se uma ferramenta necessária na formação de indivíduos independentes, proativos e criativos. É dessa maneira que os próprios alunos empreendem sua jornada de aprendizagem, engajando-se como sujeitos na construção do conhecimento e na busca de novas alternativas para os problemas modernos.

De acordo com Apple (1997), uma escola democrática seria o lugar para continuar com reflexão crítica. Fazer perguntas sobre as informações obtidas, considerar visões alternativas e decidir pessoalmente se tornarão mais tarde o básico

do desenvolvimento não apenas de cidadãos livres, mas críticos, que podem diferenciar entre verdade e falsidade, afirmar seus direitos e trabalhar por uma sociedade mais justa e democrática.

A construção de uma educação verdadeiramente democrática requer, como princípio fundamental, que estudantes e educadores se sintam seguros e cuidados no ambiente escolar. Para isso, torna-se imprescindível a criação de um espaço acolhedor, seguro e inclusivo, no qual todas as pessoas sejam respeitadas, valorizadas e apoiadas em sua diversidade.

Segundo Apple (1997), a democracia escolar deve transcender a formalidade de normas e procedimentos, constituindo-se como uma prática vivenciada cotidianamente nas relações interpessoais e em todas as atividades escolares.

Assim, a democratização da educação implica a incorporação dos princípios democráticos em todas as esferas decisórias da instituição escolar, indo além do contexto da sala de aula. Para que esse processo seja efetivo e profundo, é necessário que a gestão escolar também se baseie em princípios democráticos, assegurando a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar — estudantes, docentes, funcionários e familiares — nas decisões que impactam o presente e o futuro da escola.

Dessa forma, a democratização da educação configura-se como um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A implementação de novas práticas pedagógicas e de modelos de gestão escolar baseados na democracia constitui o alicerce para a criação de ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos, dialógicos e respeitosos. Michael Apple nos lembra da importância de promover a construção de um ethos democrático em todas as esferas da vida escolar, fundamentado na participação ativa, na reflexão crítica e no reconhecimento da diversidade como valor educativo central.

A criação de escolas democráticas, portanto, exige a criação de condições concretas para que os processos escolares se desenvolvam de forma participativa. Isso inclui, sobretudo, a construção coletiva de currículos que proporcionem aos estudantes experiências formativas marcadas pela vivência da democracia no cotidiano escolar. Como enfatiza Apple (1997 p. 20), “as escolas democráticas são caracterizadas pela participação ampla nas questões administrativas e na formulação

de políticas”, o que reforça a centralidade da gestão compartilhada e do protagonismo coletivo na definição dos rumos da educação.

A introdução de princípios democráticos na educação é um processo complexo, que enfrenta resistências culturais, institucionais e até psicológicas. A equipe escolar, muitas vezes habituada a métodos tradicionais, pode resistir às mudanças exigidas por uma abordagem mais participativa. Soma-se a isso o desafio de formar professores como mediadores de práticas democráticas, capacitando-os para a resolução de conflitos e o incentivo à liderança estudantil. Em contextos de infraestrutura precária e escassez de recursos, a democratização parece ainda mais difícil — mas é justamente nesses espaços que ela pode gerar transformações mais significativas.

5.1 Trama conceitual freireana

Ler Paulo Freire, assim como os autores que escrevem a partir de sua tradição e a ela se vinculam criticamente, possibilita a construção de uma estrutura conceitual enraizada no pensamento freireano, mas também aberta às reinvenções e atualizações de seu legado. Essa base teórica oferece sustentação para uma proposta de reorientação curricular comprometida com a emancipação e com a transformação das práticas educativas. É fundamental, portanto, assegurar que o espírito e a letra da obra de Freire estejam presentes de forma explícita na condução e na apresentação dos achados desta pesquisa, conferindo-lhe coerência ética, política e pedagógica.

As desigualdades inscritas no currículo, entendido como um instrumento político que (re)produz e sustenta relações de poder, devem ser analisadas profundamente a partir de uma perspectiva freireana. É preciso compreender como o currículo opera para cumprir sua função hegemônica: perpetuar a exclusão social, naturalizar a dominação de determinados grupos e manter populações historicamente marginalizadas em posições de subalternidade, inviabilizando avanços reais em direção à justiça social. A crítica de Paulo Freire ao currículo como ferramenta de poder ganha ainda mais densidade ao problematizar as disparidades internas às estruturas escolares, como desenvolvido em *Educação na Cidade* (2001), onde

propõe uma gestão democrática do currículo articulada à realidade concreta dos sujeitos e à construção coletiva do conhecimento.

A obra de Paulo Freire oferece uma concepção crítica e transformadora do currículo, concebido como prática política, coletiva e participativa, articulada à realidade concreta dos sujeitos. Em *Educação na Cidade* (2001), Freire contrapõe a visão tecnicista, defendendo que o currículo deve ser construído e gerido democraticamente pela comunidade escolar. Para ele, “mudar a cara da escola” exige que a própria escola assuma o protagonismo de sua história, discutindo e decidindo coletivamente todos os aspectos curriculares. O autor enfatiza que o currículo não é neutro, pois envolve escolhas políticas, filosóficas, sociológicas e antropológicas (SAUL; SILVA, 2009). Essa perspectiva sustenta a proposta de reorientação curricular no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Jacareí/SP, centrada na pedagogia freireana e na valorização dos sujeitos históricos do processo educativo.

A reorientação curricular do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Jacareí/SP, fundamentada em referenciais freireanos, deve partir das perguntas essenciais: currículo para quê, para quem e a favor de quem? Inspirada na pedagogia crítica de Freire, essa proposta valoriza a construção coletiva do currículo como um processo vivo, dialogado e conectado à realidade social dos sujeitos (SAUL, 2016). Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser uma simples lista de conteúdos e passa a ser compreendido como um processo contínuo de construção de conhecimento, ancorado nas experiências e saberes dos alunos Silva (2004), reafirmando a educação como prática de liberdade.

A trama conceitual freireana é uma ferramenta epistemológica e metodológica que auxilia na compreensão e articulação dos conceitos freireanos em torno de um foco central. Ao contrário dos mapas conceituais tradicionais, a trama conceitual não dispõe os conceitos segundo uma lógica hierárquica, mas busca revelar as interdependências e tensões que os atravessam, favorecendo uma leitura mais complexa e articulada dos pressupostos educacionais delineados por Freire (SAUL; SAUL, 2013). Para além de mapear as conexões entre os conceitos, essa abordagem constitui um recurso analítico significativo para diagnosticar e enfrentar desigualdades nos espaços educativos, reafirmando, desse modo, a centralidade da trama conceitual na análise crítica do currículo.

Essa abordagem pode subsidiar a denúncia de desigualdades e obstáculos presentes nos contextos educativos, além de propor caminhos para sua superação. A representação gráfica da trama facilita a visualização das conexões entre os conceitos freireanos, promovendo uma análise crítica e reflexiva sobre o currículo e suas práticas (SAUL; SILVA, 2009). No Instituto Federal de Jacareí/SP, a aplicação da trama conceitual freireana na reorientação curricular do curso de Pedagogia implica considerar o currículo como uma construção coletiva e dialógica.

A reorientação curricular do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Jacareí/SP, fundamentada no referencial freireano, propõe a construção coletiva e dialógica do currículo, com a participação ativa de educadores, educandos e comunidade. Esse processo visa promover práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas, voltadas à autonomia, à emancipação e ao compromisso com a justiça social. Trata-se de uma dinâmica contínua de problematização e reconstrução do currículo, orientada pela realidade dos estudantes e pela formação de sujeitos críticos e transformadores.

A reorientação curricular do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Jacareí/SP, fundamentada nos princípios freireanos, exige uma compreensão profunda da realidade social e educacional. Introduzir o tema da reorientação curricular baseada nos princípios de Paulo Freire ajuda a situar o leitor na importância desse processo. Paulo Freire, em suas obras, enfatiza a importância da "leitura da realidade" como um processo essencial para a transformação social e educativa.

Freire argumenta que o indivíduo só pode participar ativamente na história e na transformação da realidade ao tomar consciência de sua capacidade de mudança. Ele declara: "A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer" (FREIRE, 1977, p. 48).

A abordagem proposta por Freire transcende a simples coleta de dados, sublinhando a importância de uma percepção crítica da realidade. É essencial ultrapassar a mera observação dos fatos e engajar os educandos em uma construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 1977). Esse conceito está diretamente relacionado à dialogicidade, desenvolvida por Freire em "Pedagogia do Oprimido". A aplicação da trama conceitual freireana influencia a reorientação curricular do curso de Pedagogia, implicando considerar o currículo como uma construção coletiva e dialógica. O diálogo é visto como uma força propulsora do pensamento crítico e da transformação social, implicando uma prática social onde palavra e ação se unem na práxis humanizadora (FREIRE, 1993).

De fato, a metodologia de Freire envolve o desenvolvimento de Temas Geradores seguros por meio da identificação de questões que surgem como resultado do diálogo crítico com os alunos para uma educação libertadora e dialógica (FREIRE, 1993). Essa metodologia pode ser usada idealmente na reorientação do currículo, pois permitirá a emergência dos conteúdos do programa a partir das próprias necessidades e experiências dos alunos. Além disso, de acordo com Freire, é a reivindicação da participação popular nos processos educacionais, bem como no processo social, como o caminho para a democratização das estruturas sociais para garantir a cidadania na integralidade (FREIRE, 2003). De fato, para ele, a participação deve ser ativa e política, o que permitiria às crianças não apenas cooperarem, mas decidirem e mudarem a realidade educacional (FREIRE, 1991).

A práxis, de acordo com Freire, é o tema de uma união mundial entre teoria e prática, com a ação na educação sempre tendendo à transformação da sociedade (FREIRE, 1983). É isso que atua como princípio norteador em todas as suas obras: uma educação que não é neutra, mas sociedade politicamente engajada na construção de uma mais justa e igualitária (FREIRE, 1997).

Compreender o currículo como uma criação de conhecimento em constante evolução está em sintonia com a concepção freireana de educação como prática da liberdade. A reorientação curricular fundamentada nos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire busca promover uma educação crítica e emancipadora, capaz de articular teoria e prática na transformação da realidade. Essa abordagem propõe uma práxis educacional baseada no diálogo, na participação ativa dos alunos e no compromisso com a mudança social.

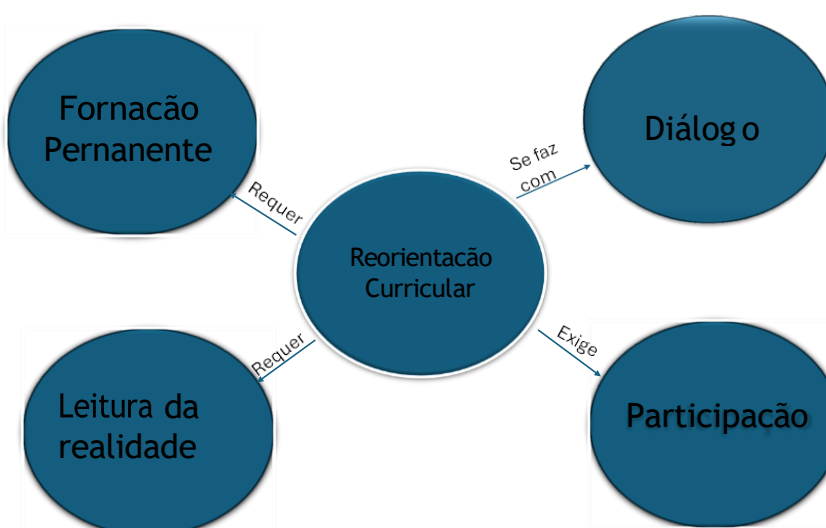
Assim, a formação de futuros educadores pode ser guiada pelas categorias fundamentais defendidas por Paulo Freire: autonomia, pensamento crítico e compromisso com a justiça social (FREIRE, 1997). As ideias freireanas não se limitam a um objeto de investigação acadêmica, mas constituem uma orientação ética e pedagógica, uma luz-guia que inspira práticas educacionais transformadoras — práticas que atuam com coragem e clareza na promoção da educação como libertação e na luta contra toda forma de opressão, contribuindo para a construção de uma sociedade mais humana, solidária e fraterna.

Diante desse contexto, propõe-se uma reflexão crítica acerca do papel essencial da educação como agente de transformação social. Convida-se os leitores ao engajamento na defesa dos princípios freireanos e na edificação de uma proposta

educativa autenticamente emancipadora. Espera-se que valores como autonomia, pensamento crítico e compromisso com a justiça social sejam incorporados de forma concreta às práticas pedagógicas e às ações comunitárias. Coletivamente, é possível ressignificar a educação e, por extensão, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A seguir, será apresentada uma trama conceitual freireana, centrada na reorientação curricular, desenvolvida nesta pesquisa com base no texto “Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido” (SAUL; SAUL, 2018)

Figura 1: Trama conceitual freireana como foco na reorientação curricular



Fonte: Elaborado pela autora.

Reorientação curricular requer formação permanente

A seguir, serão apresentados os conceitos que compõem a trama conceitual desta pesquisa, destacando a indissociabilidade entre a reorientação curricular e a formação permanente de professores.

No Instituto Federal de Jacareí/SP, o processo de reorganização curricular do curso de Pedagogia ocorre em articulação com a formação docente, orientada por referenciais freireanos. Para Paulo Freire, a formação continuada deve ser sustentada por dois pilares fundamentais: a compreensão da condição ontológica da incompletude humana e o exercício constante da práxis crítica.

O primeiro pilar refere-se à consciência da incompletude como característica constitutiva do ser humano, o que torna a educação um processo permanente. Como afirma Freire:

O ato de educação contínua é tanto pela finitude do ser humano quanto pelo seu conhecimento desse mesmo fato. É em virtude disso, principalmente, que, ao longo da história, ele tomou em sua essência a descoberta não apenas de ter vivido, mas a descoberta de ter conhecido e, portanto, a descoberta de poder saber mais. A educação e a formação continuadas tiram proveito disso (FREIRE, 2007, p. 22-23).

O segundo pilar é a práxis — entendida como ação-reflexão-ação — que se manifesta na análise crítica da própria prática pedagógica. Nesse sentido, Freire ressalta que:

“A educação, essencialmente contínua, é fundamentada na prática da análise crítica da prática” (FREIRE, 2007, p. 73).

E ainda:

“Só através da reflexão sobre o trabalho educativo é possível sentir a tensão dialética entre teoria e prática, condição essencial para investigar e aprimorar os fundamentos teóricos que sustentam as ações pedagógicas” (FREIRE, 1992, p. 14).

A partir desses fundamentos, compreende-se que a formação continuada deve promover momentos de reflexão coletiva, nos quais os professores possam analisar criticamente suas experiências, reelaborar sentidos e ressignificar práticas. A implementação de metodologias de aprendizagem ativa — alinhadas à pedagogia freireana — constitui um exemplo concreto dessa abordagem. Oficinas formativas, seguidas de aplicação prática e momentos de socialização entre pares, favorecem tanto o desenvolvimento profissional dos docentes quanto a ampliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente educativo mais participativo e crítico.

Além disso, a formação continuada exerce um papel fundamental na qualificação do processo de ensino-aprendizagem. O professor que se engaja em práticas de autoavaliação e atualização constante está mais apto a adaptar suas metodologias às necessidades concretas dos alunos, promovendo um ambiente educativo mais dinâmico, significativo e envolvente. Por exemplo, um docente de Matemática que incorpora recursos tecnológicos, como softwares educacionais interativos, amplia as possibilidades de mediação pedagógica, tornando as aulas mais atrativas, participativas e eficazes, o que pode contribuir para o aumento do interesse dos estudantes e para a melhoria dos resultados acadêmicos.

Em síntese, a formação continuada de professores, fundamentada na incompletude humana e na prática reflexiva, é essencial tanto para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes quanto para a construção de uma educação mais crítica, humana e transformadora. Para Freire, essa formação é uma responsabilidade ética, comprometida com a elevação da qualidade educacional e com a emancipação dos sujeitos. No contexto da reorientação curricular do curso de Pedagogia, pautada por referenciais freireanos, esse compromisso exige o engajamento permanente dos educadores em processos formativos, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa e promovendo um ambiente educativo voltado à justiça social e à transformação crítica.

- Reorientação curricular requer leitura da realidade

Paulo Freire utiliza com frequência as expressões “leitura do mundo” e “leitura da realidade” como equivalentes, destacando que compreender criticamente a realidade é condição para transformá-la. Embora raramente use a expressão “leitura do real”, como em *A Importância do Ato de Ler* (1989), sua concepção de realidade é ampliada: não se restringe ao dado objetivo, mas inclui a percepção que os sujeitos têm dela (FREIRE, 1976, p. 32). Em sua obra, aparecem formulações como “realidade vivida”, “conhecimento crítico da realidade” e “realidade a ser transformada”, evidenciando sua visão do ser humano como um ente de relações, aberto ao mundo e comprometido com sua transformação Freire (1999).

Essas relações, tanto com outros seres humanos, quanto com o contexto em que se vive, permitem ao ser humano apreender e agir sobre a realidade. A capacidade humana de responder aos desafios da realidade é o que distingue os seres humanos de outros seres. Freire argumenta que essa apreensão e ação não ocorrem isoladamente, mas através das interações entre homens e mulheres e o mundo, criando uma realidade e fazendo história (FREIRE, 1999).

Para Paulo Freire, o “estudo da realidade” vai além da mera coleta de dados; deve considerar como o educando percebe e sente sua vivência, exigindo uma investigação crítica e contínua. A leitura da realidade é, para ele, um processo coletivo, construído a partir das múltiplas perspectivas dos sujeitos que a experienciam. Em carta a Mário Cabral, ministro da Educação de Guiné-Bissau, Freire (1977) afirma que a verdadeira ajuda ocorre por meio do engajamento mútuo no esforço comum de conhecer e transformar a realidade.

Sua concepção utópica de educação exige a denúncia das estruturas opressoras e a criação de alternativas que anunciem novas formas de existência.

Freire vê no neoliberalismo um obstáculo a essa utopia, pois ele anula possibilidades de transformação, enfraquece instituições coletivas e limita a emergência de novas subjetividades políticas (FREIRE, 1999).

A educação, para Freire, é a prática da liberdade, permitindo que as pessoas leiam a palavra e o mundo em processo de transformação uma realidade inacabada e denunciem a injustiça disso, abrindo-se, assim, à vocação ontológica de ser sujeito criador e recriador do mundo. A grande visão utópica da educação está crucialmente envolvida neste debate sobre o neoliberalismo do currículo, é vital primeiro conhecer a história da comunidade e dos alunos que frequentam instituições educacionais.

O principal objetivo da reorientação curricular, neste contexto, é possibilitar que educadores e educandos compreendam e interpretem criticamente o mundo em que vivem, como propõe Paulo Freire (1987). A educação não deve se limitar ao ato de transmitir conteúdos prontos, mas precisa ser uma prática de reflexão e ação — uma práxis — que se realiza por meio do diálogo com a realidade concreta dos alunos e com o contexto social em que estão inseridos.

Freire rejeita o modelo bancário de educação, no qual o estudante é concebido como um receptor passivo de conteúdos, e propõe, em contraposição, uma pedagogia dialógica, fundamentada na escuta ativa, na problematização crítica e na construção coletiva do saber. Tal abordagem exige que a realidade local seja tomada como ponto de partida para a ação pedagógica, possibilitando aos educadores compreenderem o "onde", o "quem" e o "porquê" de sua prática, e elaborarem um currículo que seja verdadeiramente pertinente e significativo para a vivência dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser uma mera organização disciplinar abstrata e passa a ser entendido como um instrumento de mediação e transformação social (FREIRE, 1987). O conhecimento não é mais transmitido de forma hierárquica e descontextualizada, mas cocriado a partir da interação crítica entre professores e alunos, em um processo ativo de leitura e reinterpretação da realidade. Como afirma o autor: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Esse enfoque se expressa em propostas de reorientação curricular que incluem o estudo aprofundado da comunidade escolar, a incorporação de temas vinculados ao desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, e a construção de um currículo contextualizado, crítico e emancipador. Trata-se, portanto, de transformar o currículo em um espaço vivo de leitura do mundo e de ação transformadora sobre ele.

- Reorientação curricular se faz com diálogo

A educação, conforme enfatiza Paulo Freire, abrange tanto a expressão escrita quanto a oral, estando essencialmente vinculada à escuta atenta e ao diálogo. Para Freire, ensinar e aprender são atos profundamente relacionais, que se realizam na comunicação entre sujeitos e na construção coletiva de sentidos sobre o mundo. Além disso, ela está inevitavelmente associada à luta. Freire faz uma distinção clara entre a educação revolucionária antes e depois da revolução. Antes da revolução, a educação não deve ser dirigida pelo poder opressor que silencia, mas deve ocorrer dentro dos movimentos sociais populares, sindicatos e partidos que não sejam populistas, conduzida por educadores comprometidos que adotem uma postura de "suicídio de classe" (FREIRE, 1996). Após a revolução, quando o clamor popular se transforma em poder, a educação revolucionária assume uma nova dimensão, passando de uma posição contestatória para uma sistematizada, auxiliando na reinvenção da sociedade e na formação do "novo homem".

Paulo Freire afirma que a educação preserve seu caráter de Pedagogia do Conflito, sem que isso contrarie a centralidade do diálogo em sua proposta. Segundo ele, conflito e diálogo não são opostos, mas interdependentes, pois o diálogo autêntico se dá entre sujeitos diferentes, mas não entre antagônicos (FREIRE, 1996). Moacir Gadotti (1996) reforça essa concepção ao afirmar que a Pedagogia do Oprimido consolidou uma visão dialética da educação, voltada à libertação e comprometida com a classe trabalhadora, influenciando profundamente teoria e prática educacional.

Freire enfatiza que a Pedagogia do Conflito não pode prescindir do diálogo entre iguais e diferentes, participantes na luta contra o poder que nega a palavra. Este é o espírito fundamental tanto da Pedagogia do Conflito quanto da concepção de diálogo proposta por Freire (1996). A educação revolucionária deve, portanto, ser um instrumento de construção de uma nova sociedade, transformando-se em um meio extraordinário de recriação social com a participação ativa das massas.

Nesse cenário, o papel dos educadores revela-se fundamental. Cabe-lhes atuar como mediadores do diálogo e das tensões inerentes ao processo educativo, promovendo uma pedagogia que emancipe e capacite os sujeitos historicamente oprimidos a compreenderem e transformarem a realidade em que estão inseridos. Freire (1996) enfatiza que a educação não deve ser concebida como um processo passivo de transmissão de saberes, mas como uma construção coletiva orientada à descoberta e à ação transformadora.

Desse modo, a proposta de uma educação dialógica e atravessada por conflitos — como postulam Paulo Freire e Moacir Gadotti — pressupõe um compromisso ético e político por parte dos educadores com os ideais de emancipação e justiça social. Envolver-se em diálogos autênticos e reconhecer os conflitos sociais como parte constitutiva das relações humanas não implica rejeitar o dissenso, mas sim reconhecer sua potência como agente de transformação. Ao acolherem essas tensões, os educadores contribuem para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente engajados, capazes de intervir no mundo e ressignificá-lo.

Para Freire (1987), a palavra tem um poder transformador porque é ação e trabalho: “ao proferir a palavra certa, que é trabalho, que é prática, o mundo se transforma”. Falar, nesse sentido, não é privilégio de poucos, mas direito de todos — e ninguém deve dizê-la de modo isolado, tampouco impor sua verdade aos demais.

Essa abordagem é essencial para romper com práticas opressoras e instaurar relações mais horizontais no espaço educativo. No diálogo, o professor deixa de ser mero detentor e transmissor de informações; torna-se um sujeito que, junto aos alunos, constrói o conhecimento em uma relação de reciprocidade e respeito à experiência vivida de cada um.

Conforme afirma Freire (1987 p. 78), “O diálogo é este encontro dos homens, mediados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” No contexto educacional atual, a função do professor vai além da simples transmissão de conteúdos, consolidando-se como mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o docente atua na condução dos estudantes por uma trajetória ativa de construção do conhecimento, cultivando um ambiente pedagógico que estimula tanto o pensamento crítico quanto a autonomia intelectual.

Por meio de metodologias que valorizam o questionamento reflexivo, os debates fundamentados e a realização de atividades desafiadoras do ponto de vista cognitivo, o educador promove experiências formativas que se caracterizam pela relevância e profundidade do aprendizado.

Assim, fomenta-se a elaboração de soluções próprias pelos discentes, valorizando-se a aprendizagem significativa baseada na investigação, na análise de múltiplas perspectivas e na formulação autônoma de conclusões.

A pedagogia centrada no estudante potencializa uma aprendizagem mais engajada e significativa, favorecendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para os desafios do mundo atual. Conforme destaca Freire (1987), o exercício da liberdade, possibilitado pelo diálogo, exige coragem e assertividade,

sendo o diálogo um instrumento fundamental para a construção coletiva do conhecimento no contexto escolar. Nesse processo, a humildade intelectual emerge como um princípio essencial, pois sustenta a abertura ao diálogo com diferentes saberes e experiências.

A reformulação curricular, nesse sentido, representa uma oportunidade estratégica para repensar os objetivos educacionais, os conteúdos e as metodologias, de modo a alinhá-los às demandas contemporâneas e às especificidades dos estudantes. A construção de um currículo coerente, inclusivo e estimulante exige a participação ativa de todos os sujeitos da comunidade escolar. Tal processo implica a superação de abordagens impositivas e prescritivas, priorizando o diálogo e a escuta ativa das diversas vozes envolvidas.

Ao reconhecer e valorizar os saberes e as vivências de todos os integrantes da comunidade escolar — incluindo docentes, funcionários, representantes da comunidade e instituições parceiras — torna-se viável a construção de um currículo plural e inclusivo, que reflita a diversidade epistemológica presente na sociedade.

Essa postura inclusiva e democrática promove um ambiente de respeito mútuo e valorização das diferenças, propiciando um debate construtivo e enriquecedor sobre os rumos da educação. Para que essa construção coletiva seja significativa, é fundamental que todos os envolvidos estejam preparados para participar ativamente do processo.

Outro aspecto importante do diálogo é a sua relação com a consciência. O verdadeiro diálogo torna todos conscientes dos seus fatos sociais, políticos e históricos. Ao compreender as estruturas opressivas que os rodeiam, a comunidade educativa pode trabalhar em conjunto para mudar suas circunstâncias. O diálogo não é apenas um método pedagógico, mas uma filosofia de vida. Ele é necessário para construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde as pessoas se entendam como seres inteiros e respeitem a dignidade humana umas das outras.

De acordo com Freire (1987), o diálogo baseia-se no amor, na humildade e na confiança nas pessoas; é importante que o diálogo ocorra numa relação horizontal, cuja consequência óbvia é a confiança mútua. Seria uma contradição se um diálogo amoroso, humilde e cheio de fé não criasse essa atmosfera de confiança entre seus participantes. Portanto, o conceito anti-diálogo de educação no setor bancário não é confiável. Silenciados por uma cultura dominante, homens e mulheres são privados de sua voz e da oportunidade de exercer seu potencial transformador. O empoderamento é crucial para romper esse ciclo de opressão.

A harmonia entre fé, discurso e posição de sujeito no contexto dessas relações sociais também se torna a base da existência humana dialógica. Este equilíbrio permite o diálogo para organizar atividades conjuntas entre homens e mulheres. Através da comunicação, desvendamos os enigmas da realidade, e a inteligência se manifesta na clareza com que a traduzimos em nossa linguagem.

Na perspectiva dialógica e problematizadora de Freire (1987), o papel do professor-aluno se distancia da mera transmissão de conteúdos ou da prescrição de informações a serem armazenadas. O conteúdo pragmático da educação, segundo essa visão, reside na devolução ao povo, de forma organizada, sistematizada e complementada, dos elementos que ele próprio já possui. Essa devolução não se dá de forma passiva, mas sim por meio de um processo dialógico e problematizador, onde o conhecimento é construído coletivamente, a partir das experiências e saberes dos alunos.

Para Paulo Freire, o diálogo vai além da simples troca de informações constituir-se como um instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por meio do diálogo autêntico, indivíduos e comunidades passam a reconhecer e compreender os contextos sociais, políticos e históricos nos quais estão inseridos, revelando as estruturas opressoras que os circundam. A consciência crítica emergente desse processo dialógico fundamenta-se como alicerce da ação transformadora. É essa consciência que mobiliza a comunidade educativa a atuar coletivamente na superação das desigualdades, contribuindo para a edificação de uma sociedade pautada na justiça social e na equidade

- Reorientação curricular exige participação

A participação no ambiente escolar tem sido amplamente debatida, especialmente diante das críticas à centralização e verticalização das decisões pedagógicas e administrativas. Nesse contexto, o modelo da "Escada da Participação Cidadã", proposto por Arnstein (1969), oferece uma contribuição relevante ao classificar a participação em oito níveis, que vão da manipulação ao controle efetivo pelos cidadãos. Pioneira na categorização da participação em contextos políticos, Arnstein (1969) explora o conceito de forma abrangente, reconhecendo sua intrínseca relação com as demandas sociais contextuais. Para a autora, "participação cidadã é o poder cidadão" (ARSTEIN, 1969, p. 217), evidenciando a natureza intrinsecamente empoderadora dessa prática.

A possibilidade de alcançar níveis de participação, conforme Arnstein (1969), se manifesta em diferentes graus do ponto de vista da cidadania. No entanto, essa conquista se torna desafiadora devido ao sistema de organização centralizada do poder presente na sociedade.

Bordenave (1994), figura proeminente no campo da educação, destaca-se por suas contribuições para a compreensão da comunicação e da participação no ambiente escolar. Em sua obra: *O que é participação?* Bordenave delineaia três tipos principais de participação:

1. Participação Passiva:

Nesse modelo de participação, os sujeitos ocupam uma posição passiva, restringindo-se à recepção de informações sem envolvimento ativo ou exercício crítico. Trata-se de uma forma de participação superficial, marcada pela simples assimilação dos conteúdos transmitidos, desprovida de questionamentos reflexivos ou de iniciativas que visem à produção de contribuições significativas.

2. Participação Ativa:

A participação ativa refere-se ao grau de envolvimento do sujeito na realização de atividades, na interação com outros participantes e na contribuição efetiva para o processo de aprendizagem. Essa modalidade favorece a aprendizagem ativa, na qual o indivíduo se engaja conscientemente na construção do próprio conhecimento, promovendo a internalização significativa dos conteúdos.

3. Participação Autônoma:

Participação autônoma, o nível mais alto na escala de participação, envolve fazer perguntas e ser capaz de pensar criticamente sobre as informações recebidas. Este modo envolve autonomia completa, iniciativa e responsabilidade dos indivíduos no processo de aprendizagem e vai além da mera recepção de informações. Ele exige autogeração de mecanismos para aprendizagem.

A aprendizagem autodirigida vai muito além da esfera relacionada à educação e se aplica a outras esferas da vida social. Ele valoriza os diferentes níveis de participação e responsabilidade que promove entre os indivíduos, capacitando-os no processo de interação, para então colaborar na aprendizagem e tornar-la um elemento-chave para a construção de sociedades mais justas e democráticas.

Em *Política e Educação*, Paulo Freire critica o modelo tradicional de ensino que denomina "educação bancária" — uma prática que nega o saber prévio dos alunos, desvaloriza suas experiências e os reduz a receptáculos passivos de conteúdos.

Nesse modelo, o conhecimento é transmitido de forma linear e autoritária, silenciando as múltiplas vozes presentes na sala de aula. Ao desconsiderar os saberes construídos fora do espaço escolar, essa abordagem enfraquece o engajamento dos estudantes e compromete a construção coletiva do conhecimento, tornando o processo educativo excludente e desumanizador.

A educação bancária, no entanto, identifica o conhecimento com o ato de memorizar e narrar como narrativas totalmente separadas da realidade dos alunos. A escola sempre foi associada como um lugar livre da série de lutas, conflitos e contradições na sociedade, alienando assim os alunos dos problemas reais e, por sua vez, não permite a formação de cidadãos críticos e engajados.

O modelo de educação bancária, o professor assume a posição de único detentor do saber, enquanto os alunos são reduzidos à condição de "receptáculos", destinados a receber passivamente os conteúdos transmitidos. Nessa lógica, os estudantes não são sujeitos criadores de conhecimento, mas objetos moldados pela ação do educador. Estabelece-se, assim, uma dicotomia entre a atividade do professor e a passividade dos alunos, o que desumaniza o processo educativo.

Freire (1987) critica essa estrutura, na qual o pronunciamento unilateral do professor substitui o diálogo, e a escuta dos alunos é limitada a uma recepção mecânica e acrítica. Os educandos, ao internalizarem esse papel subordinado, tornam-se repetidores de ideias, adotando atitudes fatalistas e acríticas diante da realidade, o que o autor chama de "chauvinismo de resposta". Por sua vez, os professores, igualmente imersos nesse modelo, acabam por se tornar crenes ingênuos nas verdades que transmitem, tratando o pensamento como um produto a ser consumido, e não como um processo vivo e transformador.

A relação de ensino-aprendizagem onde se encontram professores e alunos, marcada pela alienação de ambos, é apresentada no conceito bancário de educação como uma prática — onde o professor "socializa" conteúdos, e os alunos "guardam" passivamente tais saberes, numa relação que ignora a subjetividade e a historicidade dos sujeitos envolvidos.

A educação bancária, por sua natureza impositiva e dicotômica, tende à intolerância e à negação da diversidade de pensamentos e ações. Nesse modelo, a sala de aula configura-se como um ambiente opressivo, no qual o processo de aprendizagem é concebido como uma etapa a ser meramente superada, em vez de ser vivenciado de forma crítica e reflexiva. Sustentada na memorização de conteúdos previamente estabelecidos, essa abordagem de cunho tecnicista desconsidera o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de

questionamento — elementos essenciais à formação de sujeitos socialmente ativos e conscientes. Em contraposição à lógica da educação bancária, que reduz o conhecimento à simples transmissão passiva de informações, a pedagogia freiriana apresenta-se como uma proposta emancipadora e transformadora.

Fundamentada no diálogo, na participação ativa dos alunos e na construção coletiva do saber, essa pedagogia promove a autonomia, o pensamento crítico e o engajamento social. Para que esse processo se efetive, a organização da prática educativa exige atenção constante às interações, pois são elas que dinamizam e dão sentido à aprendizagem.

A participação, no pensamento de Paulo Freire, não é um simples ato de presença, mas um princípio estruturante da práxis educativa crítica e transformadora. Trata-se de um envolvimento ativo, significativo e comprometido, em que os sujeitos assumem responsabilidade na construção do conhecimento e na transformação da realidade. Como enfatiza Freire (2016), o conteúdo programático da prática educativa deve emergir da realidade concreta, existencial e coletiva dos educandos, por meio do diálogo e da escuta atenta dos seus anseios.

Freire sistematiza essa abordagem no estudo do universo temático e das unidades temáticas, ressaltando que o currículo deve ser construído de forma participativa, com os alunos como protagonistas do processo formativo. Essa concepção desafia o modelo tradicional da educação bancária — centrado na transferência de conteúdos prontos — e propõe, em seu lugar, uma pedagogia do diálogo, da problematização e da ação.

No contexto da reorientação curricular do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Jacareí/SP, a participação torna-se elemento central. Mais do que uma atualização técnica, trata-se de um movimento reflexivo e transformador que busca alinhar a formação docente às demandas contemporâneas. Esse processo implica revisar cursos, adotar novas metodologias, valorizar habilidades para o século XXI e, acima de tudo, construir um currículo enraizado nas experiências e nas necessidades concretas da comunidade escolar.

Freire concebe a participação como algo que extrapola os limites da sala de aula, devendo estar presente em todos os contextos sociais e políticos, atravessando os "poros da vida". A pedagogia freireana propõe a emancipação por meio da compreensão crítica da realidade e do exercício pleno da cidadania. No cerne dessa proposta está a convicção de que a educação autêntica emerge do diálogo e da ação colaborativa entre educadores e educandos, concebidos como sujeitos históricos e agentes da transformação social.

Fundamentada na participação ativa dos estudantes, essa abordagem pedagógica permanece como uma referência significativa para docentes e pesquisadores ao redor do mundo. Sua concepção de educação democrática, humanizadora e libertadora consolida-se como um instrumento relevante na construção de projetos educativos comprometidos com a justiça social, a autonomia dos sujeitos e a promoção de uma esperança transformadora.

6. Análise de Resultados

A articulação das interações no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Jacareí evidencia um cenário complexo, no qual coexistem práticas formativas com potencial transformador e desafios estruturais relevantes. A análise das relações estabelecidas entre discentes, docentes e o currículo, com base em dados provenientes de documentos institucionais, registros de observação e entrevistas, revela uma mobilização crítica consistente por parte da comunidade acadêmica, voltada à construção de um currículo mais integrado, inclusivo e orientado por princípios emancipatórios.

1. Formação docente entre teoria e prática

As falas dos alunos demonstram inquietações profundas quanto à fragmentação entre teoria e prática, evidenciando o desejo por experiências formativas que articulem o conhecimento acadêmico às realidades escolares. Nesse sentido, os estágios supervisionados e as Práticas como Componente Curricular (PCC) são apontados como espaços centrais, mas ainda fragilizados por limitações estruturais, como a ausência de acompanhamento pedagógico adequado, a falta de remuneração e a rigidez dos formatos institucionais.

A partir dessa constatação, os estudantes propõem que o estágio seja ressignificado como processo de reconstrução da identidade docente em ambientes curriculares renovados. Tal perspectiva está alinhada à concepção freireana de que “é na prática, na reflexão sobre a prática e sobre a teoria que a prática funda, que se reinventa a prática. Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (FREIRE, 1996, p. 30). O estágio, nesse sentido, deve ser compreendido como espaço vivo de reaprendizagem e não como mero requisito técnico.

2. Currículo, diálogo e participação

A organização curricular, conforme apontam os estudantes e docentes, ainda carece de maior articulação entre suas partes e de espaços efetivos de participação. Os dados indicam que há um desejo coletivo por práticas pedagógicas mais

dialógicas, que rompem com a simples transmissão de conteúdos e valorizem a construção compartilhada do conhecimento.

Essa concepção encontra respaldo na visão de Gadotti (2000 p. 27) “o currículo é um espaço de disputa, de construção coletiva e de afirmação da cidadania. Ele não pode ser uma lista de conteúdos, mas um projeto ético-político de formação”. Assim, a reorientação curricular é compreendida como uma oportunidade estratégica de reinvenção do projeto pedagógico em diálogo com as demandas sociais contemporâneas.

3. Inclusão, diversidade e justiça social

Questões relacionadas a raça, gênero, classe e diversidade emergem como temas prioritários para os estudantes, que reivindicam sua transversalidade no currículo. A demanda por maior carga horária voltada à diversidade, bem como a presença crítica desses temas em todas as disciplinas, aponta para um comprometimento ético com a construção de uma formação plural, inclusiva e socialmente comprometida.

Essa perspectiva ecoa o pensamento de Freire (1987, p. 100), ao afirmar que “a educação é um ato político. Ou ela é libertadora, ou não é educação”. Os alunos reivindicam, portanto, um currículo que vá além da técnica, e que se inscreva na luta contra as opressões e na defesa da dignidade humana.

4. ATPAs e ampliação do repertório crítico

As Atividades Teórico-Práticas de Aprendizagem (ATPAs) são reconhecidas como espaço de formação complementar, mas os estudantes apontam a necessidade de critérios mais claros de avaliação, devolutivas frequentes e aprofundamento do conteúdo teórico. Sugerem, ainda, a introdução de leituras obrigatórias articuladas à prática, ampliando o repertório crítico dos futuros docentes.

Essa demanda se insere na lógica de formação defendida por Freire (1996), ao afirmar que “a participação não é concessão, é conquista. É condição para que se possa, efetivamente, ensinar e aprender com liberdade e responsabilidade” (p. 82). Valorizar a escuta e o diálogo nos espaços de formação é, portanto, um caminho para consolidar práticas pedagógicas mais significativas.

5. Desafios institucionais e planejamento estratégico

Apesar da dedicação do corpo docente e do potencial transformador do curso, persistem desafios como a sobrecarga de trabalho dos professores, a escassez de tempo para planejamento coletivo, a falta de professores efetivos em algumas áreas e fragilidades nos sistemas de supervisão de estágio. Tais limitações exigem um planejamento estratégico que valorize não apenas a excelência acadêmica, mas também a equidade, a inclusão e o compromisso com a transformação social.

Para que isso se concretize, é necessário criar espaços institucionais de diálogo contínuo, ampliar os investimentos em recursos humanos e materiais e construir direções democráticas para a reorientação curricular. Como lembra Freire (1997), “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante” (p. 31), o que exige intencionalidade política e ética em cada decisão formativa.

6.1 Análise de dados com base nos referenciais freireanos

O quadro a seguir apresenta recorte das falas coletadas nas entrevistas.

Quadro 5: Reflexões Críticas sobre a Formação Permanente e a Identidade Docente no Instituto Federal de Jacareí/SP

Entrevistados	Categoria: Formação Permanente
Prof. Diamante	<p>É, mas em suma, acredito que é um pontapé.</p> <p>A graduação e acredito também que a fala não é de docentes do incentivo, não é a continuarem os estudos com pós-graduação ingressando no mestrado, doutorado é que estejam sempre em constante formação, né?</p> <p>Pela experiência, mas a formação continuada também tem que ser vista.</p> <p>Tem que ser pensada para a práxis? Práxis, né?</p> <p>E a prática também durante a carreira.</p> <p>E seja efetiva, né?</p> <p>Pra colaboração aí, pra formação de alunos como pedagoga e acredito que essa graduação seja só o início que a gente ofereça, né?</p> <p>Essa questão de introduzir é estudantes a pesquisa logo na graduação. Eu Acredito que seja muito interessante.</p>
Prof. Esmeralda	<p>Eu penso que a gente, por ser uma instituição federal, tem um avanço significativo nas políticas de formação dos docentes. Então, você tem as licenças de capacitação para mestrado, as licenças de capacitação para</p>

	<p>doutorado, para pós-doutorado, você tem um movimento ali de incentivo à formação continuada dos professores.</p> <p>Agora, como Instituto Federal de São Paulo como um todo, a gente falha na formação de professores desde você pensar no ensino profissional e tecnológico, considerando que é uma instituição de ensino profissional e tecnológico, a gente falha miseravelmente, porque quando houve nomeação desses professores nos últimos concursos públicos, tentou-se garantir que esses professores tivessem uma complementação pedagógica, no caso dos professores da área técnica principalmente, e só. Internamente no campus, nem comissão de formação continuada a gente tem, porque a gente sequer tem um plano de formação continuada. Nós estamos sempre trabalhando na emergência do que passou.</p> <p>Então, os temas vão surgindo, os eventos de formação continuada são considerados aquelas palestras em início de planejamento letivo, semestre letivo ou ano letivo, e parece que se dá por satisfeita a formação de professores com essas ações formativas. É até uma... acho que é até engraçado isso, você chama a palestra de formação. Uma palestra não é uma formação continuada.</p> <p>Sim. Então não se tem uma cultura. Quando você fala em formação continuada, por exemplo, de problematização das nossas práticas, de tematização das nossas práticas, de possibilidade de apresentar o que eu estou fazendo, para que juntos a gente consiga construir parâmetros para práticas mais efetivas de formação, aí a gente falha miseravelmente.</p> <p>Agora, eu avalio que a gente está longe de fazer uma formação aligeirada, como em muitos cenários a gente encontra, principalmente com o advento negativo da profusão dos cursos em EAD que promovem mesmo uma formação aligeirada que não é o nosso caso. Mas eu tenho dúvidas muito sérias sobre se a identidade profissional dos pedagogos constituída no âmbito do Instituto Federal de São Paulo, no campus de Jacareí, é vinculada à profissão do pedagogo e da pedagoga.</p> <p>Então, acho que, do ponto de vista das políticas, foram os principais desafios. E no âmbito do Instituto, você sabe bem o que já teve aqui, eu acho que, primeiro, o lugar que as licenciaturas ocupam no Instituto Federal como um todo, do ponto de vista do lugar político que elas representam, apesar de ser algo que está na raiz, no escopo central da lei de criação dos institutos, ela ainda é secundarizada por conta da nossa tradição técnica e tecnológica. Então, isso dificulta muito porque você não tem o apoio suficiente, o respaldo suficiente para operacionalizar uma reformulação dessa monta.</p>
Prof. Rubi	<p>É preciso entender por que que são interessantes.</p> <p>Aquelas que não são, é preciso entender por que que não são interessantes, né?</p> <p>É, além do fato dele se posicionarem sobre o que eles pensam que tem que ser educação pública não é sobre, é como eles se colocam nesse né?</p> <p>Que, como deve ser um projeto de uma educação, um projeto de ser humano de país, é como que eles se colocam como professores nesse projeto?</p>

	<p>É esse tipo de reflexão, acaba ficando muito marginalizada. Na forma como como é.</p> <p>As pessoas com deficiência, não é?</p> <p>É também, eu acho que a gente tem uma orientação para trabalhar com as pessoas com deficiência, mas é o tempo previsto para preparo de material para um preparo de aula.</p> <p>Adaptação também não entra no tempo de preparo de aula.</p> <p>Entra, eu não lembro se pode entrar como alguma outra coisa no nosso relatório, mas tudo o que não é aula e preparo de aula é meio que secundário no nosso relatório, não é?</p> <p>Então, por exemplo, eu acho que se há uma demanda para o professor, é fazer uma adaptação, fazer um preparo de aula específica, considerando alguma deficiência.</p> <p>Eu acho que outras linguagens e metodologias mais alternativas são válidas também, mas eu acho que a ferramenta primordial que eles tem que dominar no ensino superior é leitura escrita, porque daí isso vai, vai, vai criar condições para que eles fiquem mais autônomos nos estudos deles na vida, como professores e tal.</p> <p>Então eu concordo que tem que haver articulação entre teoria e prática, mas não, se não, não.</p> <p>Não há esforço pra isso também, né?</p> <p>É. Então você é coloca muitas horas de estágio, mas, por exemplo, um desafio do instituto federal é, e você não tem é?</p> <p>Você calcula a força de trabalho da isso tá lá na matriz de impacto dos campi, alguns campi deixam isso público.</p> <p>Outro, você tem que solicitar, né?</p> <p>É que a matriz, onde se calcula a força de trabalho necessária, né?</p> <p>Você tem lá as aulas que o professor vai dar.</p> <p>Você não tem professores suficientes para fazer essa orientação de maneira</p> <p>adequada e orientação de estágio, por exemplo, seria, já que se já que a intenção é valorizar a prática, um momento privilegiado de articulação, de teoria e prática, e se isso não é calculado na força de trabalho, se isso não é calculado na carga horária do professor, com a mesma ênfase que as aulas, né?</p>
Prof.Safira	<p>Procurar a falta de tempo, então, e isso quer dizer que, o que acarreta muita coisa e um ponto muito importante é a falta de discussão e do nosso preparo aqui no meu preparo para uma coisa desse tipo (reformulação curricular).</p>
Prof. Ametista	<p>Isso tinha que se somar no tempo de preparo de aula do professor.</p>

	<p>No relatório, tinha que haver algum método, aí está no próprio sistema para que isso fosse adicionado no tempo de preparo de aula do professor, porque o que acontece é que muitas vezes essas adequações não são feitas porque o professor não tem tempo para isso, não é?</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das entrevistas realizadas com docentes do IFSP – Campus Jacareí, à luz dos referenciais freireanos, revela importantes tensionamentos e reflexões acerca dos desafios da formação permanente e da constituição da identidade docente em um contexto institucional marcado por contradições estruturais. As falas dos professores e professoras expressam, em sua essência, uma compreensão crítica da educação como prática libertadora, nos moldes propostos por Paulo Freire, ao indicarem que a formação inicial, embora fundamental, deve representar apenas o início de um processo contínuo de construção da práxis.

Nesse sentido, a formação continuada é compreendida não como um evento pontual — como uma palestra isolada no início do ano letivo —, mas como um espaço dialógico de problematização coletiva das práticas pedagógicas, em que os sujeitos educadores possam refletir sobre sua atuação, suas condições de trabalho e os sentidos mais profundos de sua docência.

As falas também evidenciam uma fragilidade institucional na constituição de uma cultura estruturada de formação permanente, revelando a ausência de comissões, planos sistemáticos e políticas que garantam tempo, reconhecimento e espaço para o desenvolvimento profissional docente. Essa ausência, segundo os entrevistados, compromete a construção de uma identidade pedagógica forte e articulada ao projeto político-pedagógico da licenciatura, que, dentro da lógica dos Institutos Federais, ainda ocupa um lugar secundário frente à tradição técnico-tecnológica da instituição. Ao refletirem sobre o papel político e ético da docência, alguns docentes, como a professora Rubi, destacam a importância de discutir o projeto de país, de ser humano e de educação que se pretende construir — algo que, segundo ela, permanece à margem das prioridades institucionais, quando deveria ser o cerne do trabalho educativo.

Outro aspecto relevante diz respeito à invisibilização da dimensão do trabalho docente que extrapola a sala de aula, como a preparação de materiais adaptados para estudantes com deficiência ou o acompanhamento de estágios e projetos

integradores. Os(as) docentes criticam o fato de que essas ações, embora centrais para a efetivação de uma prática pedagógica democrática e inclusiva, não são devidamente reconhecidas nos relatórios de trabalho, tampouco nas matrizes de impacto institucional. Tal invisibilização não apenas sobrecarrega os profissionais, mas também enfraquece o elo entre teoria e prática — um dos pilares da formação crítica freireana —, que deveria ser fortalecido justamente nos espaços de estágio, projetos integradores e práticas extensionistas.

As entrevistas, portanto, revelam não apenas o diagnóstico de uma realidade marcada por precarizações e ausências, mas também apontam caminhos para uma reconstrução coletiva e crítica da formação docente, alicerçada em valores como autonomia, criticidade, compromisso social e valorização da experiência vivida. Como propõe Freire, é na escuta sensível, no diálogo transformador e na ação-reflexão compartilhada que se forjam educadores comprometidos com a emancipação humana e com a construção de uma escola pública, democrática e socialmente referenciada.

Articulação entre Teoria e Prática: um Pilar da Formação Docente

Um dos aspectos centrais identificados nos discursos docentes é a articulação entre teoria e prática como base para a consolidação de uma práxis pedagógica transformadora.

Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição. (Freire, 2014)

A professora Ametista enfatiza que a prática pedagógica desprovida de fundamentação teórica robusta pode perpetuar métodos equivocados e descontextualizados, comprometendo a formação dos futuros pedagogos. Nesse sentido, a necessidade de equilíbrio entre reflexão teórica e aplicação prática é reiterada como essencial para uma formação que promova tanto a competência técnica quanto a consciência crítica dos educadores.

Não há docência sem discência.

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles

são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora.

Na continuidade da leitura vai cabendo ao leitor ou leitora o exercício de perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática progressista ou conservadora ou se, pelo contrário, é exigência da prática educativa mesma independentemente de sua cor política ou ideológica. Por outro lado, devo sublinhar que, de forma não-sistemática, tenho me referido a alguns desses saberes em trabalhos anteriores. Estou convencido, porém, é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativo-crítica. (FREIRE, 2014)

Esse compromisso com a articulação teoria-prática também é reforçado pela percepção de que o estágio supervisionado, embora reconhecido como elemento crucial da formação docente, enfrenta desafios significativos. Entre os obstáculos apontados estão a dificuldade de consolidar uma experiência prática de profundidade dentro de um cronograma limitado e a necessidade de maior integração entre o acompanhamento docente e as demandas do campo profissional.

Formação Continuada e Autonomia Profissional

Os docentes destacam a importância de uma formação continuada que vá além de ações isoladas e superficiais, consolidando-se como uma estratégia institucional que potencialize o desenvolvimento crítico e reflexivo dos professores. A profa. professora Esmeralda, por exemplo, critica a ausência de um plano estruturado para a formação continuada, apontando a falta de espaços dedicados à problematização das práticas pedagógicas como um entrave significativo. Para ela, a formação continuada rigorosa seria não apenas um instrumento de aprimoramento profissional, mas também uma forma de assegurar a qualidade da educação ofertada aos discentes.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. (FREIRE, 2014)

Além disso, a professora Esmeralda reflete sobre a identidade profissional dos egressos do curso, questionando em que medida a formação ofertada atende ao perfil previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Ela defende a importância do acompanhamento sistemático dos egressos, a fim de avaliar como esses profissionais ressignificam sua formação à luz das demandas do campo pedagógico. Tal acompanhamento, além de servir como um termômetro para o alinhamento curricular, permitiria ajustes contínuos e uma maior sintonia entre a formação acadêmica e a prática docente.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 2014)

Pesquisa como Elemento Transformador na Formação Docente

A professora Diamante ressalta a centralidade da pesquisa na formação do pedagogo, mesmo em níveis introdutórios, destacando-a como um instrumento para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade analítica dos estudantes. Para ela, a inserção de práticas investigativas na graduação é essencial para formar profissionais aptos a construir conhecimentos a partir da realidade educacional em que estão inseridos.

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada” (Freire, 2014)

Essa perspectiva reflete um movimento para integrar a pesquisa como um elemento estruturante do currículo, ampliando o repertório crítico dos discentes e consolidando a formação de pedagogos reflexivos e inovadores.

Desafios Estruturais e Institucionais

Embora haja um reconhecimento geral sobre a importância de uma formação integral e crítica, os docentes identificam limitações estruturais que comprometem a concretização dessa proposta. A sobrecarga de trabalho docente, a escassez de recursos e a ausência de tempo institucionalizado para discussões coletivas são citados como entraves significativos. A professora Rubi, por exemplo, aponta a dificuldade de oferecer práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência dentro de um cronograma apertado e em um ambiente com recursos insuficientes.

A análise revela, portanto, que superar esses desafios requer um investimento institucional robusto, tanto em termos de infraestrutura quanto na criação de espaços para o diálogo coletivo e a troca de experiências. Tais espaços seriam fundamentais para a ressignificação das práticas pedagógicas e para a construção de uma formação docente verdadeiramente emancipadora, em sintonia com os referenciais freireanos que valorizam o diálogo como base para a transformação social.

Formação permanente como Estratégia Transformadora

A formação permanente emerge nas entrevistas como uma prioridade estratégica para o desenvolvimento profissional dos educadores e para a melhoria dos serviços prestados aos discentes. Entretanto, como ressaltado pela professora Rubi, essa formação precisa ser sistemática e integrada, e não pontual e desarticulada. A ausência de tempo e espaços institucionais para reflexão e aprimoramento contínuo é um entrave que limita o potencial emancipador do processo formativo.

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar. (FREIRE, 2014)

Nesse contexto, os docentes sugerem que a reestruturação curricular e o fortalecimento das práticas pedagógicas demandam não apenas a ampliação de recursos materiais, mas também a consolidação de uma cultura institucional que valorize a aprendizagem ao longo da vida. Essa perspectiva se alinha aos ideais

freireanos, que postulam a educação como um processo permanente e libertador, no qual educadores e educandos são sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Para uma Formação Docente Crítica e Emancipadora

As entrevistas com os docentes do Instituto Federal de Jacareí/SP trazem à tona a urgência de um planejamento formativo que articule teoria, prática e pesquisa como eixos estruturantes da formação docente. Ao mesmo tempo, revelam a necessidade de superar as barreiras institucionais que limitam a efetividade da formação continuada e comprometem a construção de uma identidade profissional sólida entre os pedagogos formados pela instituição.

A superação desses desafios exige um compromisso coletivo com a criação de espaços de diálogo e reflexão crítica, além de investimentos que garantam condições adequadas para o desenvolvimento profissional dos educadores. Assim, torna-se possível consolidar uma educação verdadeiramente emancipadora, capaz de formar profissionais que não apenas reproduzam o conhecimento, mas também questionem, ressignifiquem e transformem a realidade em que estão inseridos. Alinhado aos referenciais de Paulo Freire, esse modelo de formação docente representa uma resposta necessária às demandas de uma sociedade plural e em constante transformação.

A Importância do Diálogo e da Participação na Educação Libertadora

Com base nas contribuições levantadas durante o debate com os(as) estudantes do 8.º semestre do curso de Pedagogia do IFSP – Campus Jacareí, evidencia-se a relevância do diálogo e da participação ativa na construção de uma educação de caráter libertador. A escuta qualificada das experiências e percepções discentes em relação ao processo de reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) revela não apenas o compromisso com uma prática pedagógica dialógica, nos moldes propostos por Paulo Freire, mas também a valorização do conhecimento produzido de forma coletiva.

Quadro 6 – Dados obtidos nos debates com alunos

Reunião entre docentes e estudantes- Categorias: Diálogo e Participação
<p>Realizou-se um debate com as(os) estudantes do 1º ao 8º semestre do curso de Pedagogia do campus Jacareí acerca do processo de reformulação do Projeto Pedagógico de Curso. Nesse contexto, emergiram os seguintes apontamentos ao longo da discussão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problematizar os saberes de autores e autoras que contribuíram historicamente com as ideias pedagógicas; • Enfatizar aspectos metodológicos que dialoguem mais com o cotidiano escolar nas disciplinas de ensino-aprendizagem específicas;
<p>OBSERVAÇÕES DOS ALUNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> •O QUE MANTER: PCC, Grade Curricular, métodos avaliativos. •HORÁRIO DAS AULAS: Mudanças na disposição dos horários das aulas geram preocupação, pois muitos estudantes moram ou trabalham em cidades vizinhas. Assim, se as aulas das turmas do matutino, período do dia no qual esta turma estuda, comesçassem mais cedo, isto poderia prejudicar estudantes que residem em local distante do câmpus devido ao tempo necessário para locomoção. Da mesma forma, se as aulas terminassem mais tarde, isto poderia prejudicar estudantes que precisam se locomover para o local de trabalho realizado após as aulas. <p>OBSERVAÇÕES DOS ALUNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> •Reformulação como oportunidade de valorização; deve vir acompanhada da necessidade de valorização do professor; dedicação de parte da carga horária para prática; •É preciso atentar para a duração curso para que não afasta novos estudantes, caso a formação se alongue; •necessidade de maior acompanhamento, por parte do curso, em relação aos estágios remunerado e obrigatório; •Em relação ao estágio remunerado é necessário melhor organização em relação à entrega das documentações e visitas de acompanhamento das atividades dos discentes;
<p>OBSERVAÇÕES DOS ALUNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> •ESTÁGIO: O estágio remunerado deveria valer como obrigatório.Mencionaram a possibilidade de fazer o estágio no próprio câmpus Jacareí do IFSP. O estágio corresponde a um tema que preocupa os estudantes de maneira geral. <p>Foi relatado o seguinte caso: aluna/o que trabalha na área da educação (por exemplo, no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental), com a necessidade da realização</p>

do estágio na educação infantil, porém trabalha em horário comercial e, para a realização de um estágio nos anos iniciais, afirma deparar-se com a questão de como realizar esse estágio sem precisar deixar seu trabalho, que é fonte de renda familiar.

OBSERVAÇÕES DOS ALUNOS, foi realizado um debate com as(os) estudantes do 8º semestre do curso de Pedagogia do campus Jacareí sobre o processo de reformulação do Projeto Pedagógico de Curso. Nesse contexto, os seguintes apontamentos foram levantados durante a conversa:

- Problematizar os saberes de autores e autoras que contribuíram historicamente com as ideias pedagógicas;

- Enfatizar aspectos metodológicos que dialoguem mais com o cotidiano escolar nas disciplinas de ensino-aprendizagem específicas;

- Ofertar uma disciplina que problematize aspectos contemporâneos da educação;

Tematizar os marcadores sociais de raça, gênero e classe social em todas as disciplinas do curso;

- Deixar a disciplina de Relações Étnico-Raciais no início da formação;

- Inverter as disciplinas de Língua Portuguesa no primeiro semestre;

- Manter o TCC por conta da pesquisa na formação de professores e professoras.

A lousa foi dividida em seções abrangendo os pontos principais a serem discutidos:

ATPA, TCC, ESTÁGIOS, CURRÍCULO/ COMPONENTES, OUTROS

Seguem os apontamentos e sugestões:

ATPA

- Revisão dos limites de horas validadas por item. Exemplo: cursos, palestras, atividades artísticas, etc. que se faça uma revisão a fim de que seja estimulante a realização da atividade levando em consideração a motivação da formação contínua e não apenas o cumprimento das tabelas de horas; nesse sentido valorizar mais o que as e os estudantes estão realizando nesse intuito da formação.

- Para os momentos de alteração na programação normal e no andamento do curso, foi pedido que haja uma maior flexibilização e maior sensibilidade com a vivência dos e das estudantes. Por exemplo: durante a pandemia do Covid 19 muitas atividades tiveram que ser suspensas por motivos de mobilidade, por motivo das suspensões das próprias atividades, motivos financeiros, pois ocorreram vários casos de diminuição de renda e até desemprego que afetam a todas e todos. Inclusive, o acesso às mídias foi muito prejudicado e muitas dificuldades foram apresentadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dando continuidade ao compromisso com a escuta ativa e a participação discente no processo de reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), as reuniões da Comissão de Reformulação reafirmam a centralidade do diálogo como princípio orientador de uma educação democrática e emancipadora. A organização das atas revela um esforço coletivo para articular decisões técnico-burocráticas —

como a adesão à Resolução nº 02/2015 e a implementação da curricularização da extensão — com estratégias de comunicação acessíveis à comunidade acadêmica.

A proposta de vincular projetos de ensino à extensão desde o primeiro semestre, com exceção do oitavo, devido à carga de estágio e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), expressa a tentativa de equilibrar a formação prática com o rigor acadêmico, respeitando as demandas específicas de cada etapa do curso. Embora tenham sido identificados desafios, especialmente no que se refere à mobilização e participação efetiva dos discentes, a postura da comissão, aberta ao diálogo e ao esclarecimento, evidencia um ambiente institucional comprometido com a construção coletiva.

Essa articulação entre escuta, planejamento e transparência fortalece os princípios da educação libertadora, ao valorizar os sujeitos formadores e formandos como coautores do currículo.

Quadro 7: Dados obtidos nas atas das reuniões

Atas das reuniões: Categorias: Diálogo e Participação
<p>“reuniram-se remotamente integrantes da Comissão de Reformulação da PPC, para tratar de assuntos relacionados a : estratégias de divulgação para a comunidade sobre o processo de reformulação / diretrizes e trâmites burocráticos e Estudo/ Discussão da matriz curricular e curricularização da extensão (conforme a possibilidade 1-Voltar toda PPC para a</p> <p>Resolução 02/2015 e curricularização da extensão; opção esta decidida pela comissão. Foram decididos os seguintes encaminhamentos: a comissão se dividiu para divulgar e explicar a decisão da comissão em voltar a PPC para a Resolução 02/2015 mais a curricularização da extensão nas turmas do primeiro ao oitavo semestres. Luciano ficou de conversar com João sobre as possibilidades de divulgação sobre o processo de reformulação junto aos alunos. Com relação aos docentes será convocada uma RNA / Colegiado ampliado para explicação e divulgação da decisão da comissão sobre o processo de reformulação (Voltar toda PPC para a Resolução 02/2015 e curricularização da extensão;) . A comissão disponibiliza espaço para conversar com representantes discentes sobre os passos da reformulação da PCC. A sugestão é que os estudantes façam uma auto-organização para discussão da reformulação da PPC e a comissão fica a disposição para dúvidas e esclarecimentos. Com relação ao Estudo/ Discussão da matriz curricular e curricularização da extensão (conforme a possibilidade</p> <p>1-Voltar toda PPC para a Resolução 02/2015 e curricularização da extensão), foram discutidos e decididos os seguintes encaminhamentos:</p> <p>Vincular o projeto de Ensino para extensão, PCC – Realocação de horas, Caráter extensionista – do primeiro ao sétimo período e tirar o caráter extensionista do oitavo semestre devido a demanda de estágio e TCC do oitavo semestre. No primeiro semestre fazer uma preparação de caráter extensionista -Trabalhar o que é extensão. Convocar uma</p>

reunião de colegiado e NDE para discussão sobre o que foi tratado na reunião (comissão) sobre a curricularização da extensão.

A comissão disponibiliza espaço para conversar com representantes discentes sobre os passos da reformulação da PPC. A sugestão é que os estudantes façam uma auto-organização para discussão da reformulação da PPC e a comissão fica a disposição para dúvidas e esclarecimentos. Com relação ao Estudo/ Discussão da matriz curricular e curricularização da extensão (conforme a possibilidade)

Comissão de Reformulação para discutir os seguintes assuntos: apresentação da agenda até o final do processo de reformulação e Apresentação da dinâmica de organização

de arquivos no drive para a revisão das ementas das disciplinas. Foi realizada a apresentação da agenda de reuniões do NDE e comissão de

reformulação da PPC até o final do processo. Na reunião foram apresentadas as reuniões agendadas, com as respectivas pautas para que todos (professores e alunos) tenham ciência das (datas e horários), decisões e encaminhamentos para a reformulação da PPC. Também foram apresentadas as pastas organizadas por disciplina para que os professores possam revisar as ementas das respectivas disciplinas e devolver nas pastas do drive. Outra pauta colocada em discussão foi sobre um e-mail recebido dos discentes acerca do formato de divulgação das decisões da comissão de reformulação. Os Discentes entenderam que a Comissão iria fazer uma explicação sobre as decisões tomadas acerca da reformulação da PPC. O intuito é que aconteça uma auto-organização dos discentes para discutir sobre a reformulação e a Comissão fica à disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento. Uma aluna do curso fez uma fala de esclarecimento acerca deste processo de entendimento dos alunos. A reunião dos discentes foi cancelada pelos representantes deste seguimento.

O primeiro assunto discutido na reunião foi sobre representação dos discentes na comissão. Foi encaminhado e-mail aos estudantes, assim como enviado o convite no grupo de representantes de discentes, porém até o momento da reunião não houve manifestação de interesse por parte dos discentes em participar, dialogar e organizar um espaço conjunto de discussão sobre a reformulação da PPC. A comissão fica a disposição para diálogo e esclarecer qualquer dúvida que venha a surgir por parte dos discentes.

Fonte: Elaborado pela autora.

O diálogo e a participação devem constituir a base de toda proposta de educação libertadora, pois criam relações horizontais entre educadores e alunos, promovendo assim a emancipação e a autonomia dos sujeitos. As contribuições teóricas de Paulo Freire, particularmente em Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, representam uma referência conceitual preciosa para reorganizar e entender como esses princípios podem ser introduzidos na realidade concreta da educação.

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu

um tu. Desta forma, o eu e o tu, passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 2019)

A comunicação autêntica é quando dois ou mais sujeitos têm uma relação horizontal, reconhecem-se mutuamente e trabalham juntos para criar significado. Isso ajuda a romper com as relações verticais e autoritativas encontradas nas relações educacionais tradicionais e divide a dicotomia professor-aluno. O educador não é o único que possui conhecimento; em um sentido dialógico, ele é um facilitador que cria conhecimento com os alunos e aprende com suas experiências e bases de conhecimento existentes.

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. (FREIRE, 2019)

Para ser total, a conversa tem que permitir que o educador ouça com respeito à experiência dos alunos e provoque questionamentos. Mais ainda, as relações dialógicas têm que lidar com um exame intenso da realidade e do conteúdo do curso. Portanto, um exame crítico do conteúdo se torna fundamental para as relações dialógicas, encorajando os participantes a desmontar as coisas de forma crítica e profunda. A problematização é, portanto, desde o início, uma abordagem bastante dramática de reestruturação e “reavaliação” para a educação de adultos, na qual as pessoas aumentam sua capacidade de pensar criticamente ao levantar questões sobre o que as cerca.

A participação deve ser ativa no processo educacional e o diálogo deve estar vinculado à conscientização crescente da realidade e à transformação da ação. Socialmente inseridos criticamente no cenário social, os alunos saem das alienações para desenvolver o senso de consciência histórica para permitir que se reconheçam como protagonistas dos agentes de mudança. Essa inserção crítica é reforçada pelas práticas de pesquisa temática participativa, onde o educador e os alunos, como sujeitos ativos, juntos criam o conteúdo programático com base nos universos

temáticos da comunidade. Isso garante que a educação possa ser legitimada como uma prática emancipatória na qual os processos de aprendizagem convergem com as necessidades reais da sociedade.

Em última análise, o que o enunciado sugere é que, partindo de uma compreensão crítica da prática educativa bem como de uma compreensão crítica da participação comunitária, nos alonguemos em considerações e análises em torno de suas relações. Em torno de como, fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo. Assim, comecemos a pensar um pouco e em voz alta sobre o que entendemos por prática educativa. (FREIRE, 2019)

A educação de libertação se refere a si mesma como um engajamento político intimamente envolvido com a mudança social. A consciência do público pode, portanto, torná-lo politicamente ativo e, claro, capaz de agir de forma crítica contra o que o oprime. Essa perspectiva contesta a própria ideia de imparcialidade na educação, frequentemente afirmada por ideologias líderes que querem continuar práticas autoritárias e desmobilizadoras.

Embora o acima exposto enfrente uma série de desafios, acredito que a implementação enfrentará a resistência de forças hegemônicas que transmitem um mito do ato educacional neutro como um meio de evitar a repetição de práticas autoritárias por educadores e alunos. Nesse sentido, o comprometimento ético do educador se torna necessário — ação caracterizada pela coerência entre discurso e prática, respeito pela autonomia do aluno e engajamento na transformação social.

A educação dialógica e participativa, fundamentalmente inspirada pela esperança e afeição, pretende criar uma sociedade justa e igual em todos os aspectos. Ao revisar a relação entre o educador e o aluno, a pedagogia freiriana propõe um modelo educacional para vincular a libertação pessoal à mudança coletiva e, assim, oferecer uma alternativa eficaz para quebrar desigualdades estruturais e, assim, construir um mundo mais gentil.

Análise Crítica sobre as Evidências de Emancipação e Conscientização no Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Jacareí/SP

Os dados extraídos das atas de reuniões, das entrevistas com docentes e das observações de encontros entre professores e estudantes revelam que o curso de Pedagogia do IFSP – Campus Jacareí tem buscado, de forma intencional e articulada, fortalecer uma proposta formativa pautada na emancipação e na conscientização crítica. A presença sistemática de conteúdos que promovem a reflexão filosófica, histórica e sociopolítica da educação, como relatado nas descrições dos componentes curriculares, evidencia um movimento de superação da formação tecnicista e instrumental, frequentemente associada às diretrizes da BNC-Formação. Por meio de práticas pedagógicas voltadas à leitura crítica da realidade, o curso demonstra compromisso com a formação de docentes capazes de compreender e intervir nas múltiplas determinações sociais que afetam o cotidiano escolar, promovendo uma educação transformadora e comprometida com a justiça social.

A análise das entrevistas com docentes, especialmente com as professoras Rubi e Safira, reforça essa perspectiva ao apontar o enfrentamento dos desafios impostos pelas diretrizes normativas e a busca por alternativas curriculares que atendam às especificidades do público atendido pela instituição, majoritariamente oriundo das classes populares. Tais falas expressam uma resistência pedagógica consciente e crítica à lógica de homogeneização e padronização da formação docente, defendendo um currículo enraizado nas demandas locais e nas vivências dos estudantes. A valorização de metodologias alternativas e a criação de espaços de escuta ativa para a comunidade discente apontam para um movimento dialógico freiriano, que reconhece os sujeitos da educação como protagonistas de sua própria formação.

As contribuições dos estudantes, registradas em reuniões e consultas, também evidenciam processos de conscientização quanto ao papel do currículo, à organização do estágio supervisionado e à valorização da prática pedagógica. As sugestões para ampliar o tempo destinado à LIBRAS, tematizar marcadores sociais como raça, gênero e classe social em todas as disciplinas e reorganizar a oferta dos componentes curriculares indicam que os discentes reconhecem a necessidade de uma formação crítica, inclusiva e contextualizada. A demanda por maior articulação entre teoria e

prática, assim como pela flexibilização e valorização das Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA) e dos estágios, aponta para uma concepção de formação que ultrapassa os limites da sala de aula, reconhecendo o papel do território, da comunidade e da prática social na constituição do ser docente.

Por fim, a proposta de integrar atividades de extensão à Prática como Componente Curricular (PCC) e de fomentar projetos de estágio voltados à Educação de Jovens e Adultos, bem como à pesquisa no próprio campus, denota a busca por uma formação que articule o conhecimento acadêmico com as necessidades reais dos sujeitos da educação. O desejo de que o estágio remunerado seja validado como parte do estágio obrigatório, bem como a atenção à realidade socioeconômica dos estudantes, revela uma consciência crítica acerca das barreiras estruturais que ainda limitam o acesso pleno à formação docente. Nesse sentido, o curso de Pedagogia do IFSP – Campus Jacareí desponta como um espaço de resistência e invenção pedagógica, onde a emancipação e a conscientização não se colocam como objetivos abstratos, mas como práticas cotidianas construídas coletivamente.

Quadro 8 – Dados obtidos das atas de reuniões

Atas das Reuniões: categoria Emancipação e Conscientização nos Dados Coletados
<p>O componente curricular promove, através da leitura e reflexão filosófica, a discussão, problematização e apropriação de conhecimentos, saberes, discursos e práticas relacionados às concepções de educação e de escola, bem como à educação como prática profissional, contextualizando tais conhecimentos, saberes, discursos e práticas no plano de sua origem específica e articulando-os com considerações acerca do plano pessoal-biográfico e do contexto sociopolítico, histórico e cultural em que a pedagogia se inscreve no mundo contemporâneo.</p>
<p>Desenvolver, através da leitura e reflexão filosófica, a apropriação de conhecimentos e saberes sobre as concepções de educação e de escola, bem como sobre a Pedagogia como prática profissional, contextualizando tais conhecimentos e saberes no plano de sua origem específica.</p> <p>•Refletir sobre a prática pedagógica a partir de considerações acerca do plano pessoal-biográfico e do contexto sociopolítico e histórico-cultural em que a pedagogia se inscreve no mundo contemporâneo.</p>
<p>Este componente curricular tem por objetivo compreender a construção da ideia de educação e a formulação de modelos educacionais da Antiguidade aos dias atuais, conjugando as transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e intelectuais às mudanças vivenciadas pelas práticas educativas ao longo do tempo. O componente buscará promover uma análise sobre o desenvolvimento histórico das teorias e formulações educacionais e refletir sobre as concepções existentes na atualidade no campo da</p>

Educação. Pretende-se, também, apreender os desafios da Educação na contemporaneidade, por meio de discussões referentes às questões de gênero e aos desafios de inclusão étnico-racial. Além disso, um projeto que integre atividades de extensão à Prática como Componente Curricular será desenvolvido, a fim de aproximar a aluna e o aluno do cotidiano no qual estará inserido em sua vida profissional; o projeto extensionista promoverá a relação dialógica entre a comunidade externa e as/os discentes.

Compreender os diversos contextos históricos em que foram elaboradas as teorias e implementadas as diversas práticas educacionais da Antiguidade aos dias atuais;

- Discutir permanências e rupturas nas concepções sobre a Educação ao longo da História;

- Refletir sobre a Educação na atualidade a partir do conhecimento sobre as formulações e práticas Educacionais constituídas historicamente;

- Pensar os desafios da escola na contemporaneidade, especialmente por meio das discussões envolvendo as temáticas étnico-raciais e os debates sobre a questão de gênero;

O componente curricular promove, através da leitura e reflexão filosófica, a discussão, problematização e apropriação de conhecimentos, saberes, discursos e práticas relacionados à educação como prática profissional e ao desenvolvimento humano em um contexto de compreensão e ressignificação sociopolítica, cultural e ambiental, a partir da discussão de temas como: o desenvolvimento humano; as questões de gênero e étnico-raciais; a justiça, a cidadania, a arte de cuidar e a responsabilidade ambiental.

Desenvolver, através da leitura e reflexão filosófica, a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a Pedagogia como prática profissional, o desenvolvimento humano; as questões de gênero e étnico-raciais; a justiça, a cidadania, a arte de cuidar e a responsabilidade ambiental;

- Contextualizar os conteúdos trabalhados no plano de suas origens específicas e articulando-os com uma reflexão acerca das relações no plano pessoal-biográfico e do contexto sociopolítico e histórico-cultural.

Fonte: Elaborado pela autora.

As análises realizadas a partir das entrevistas com docentes e das observações de reuniões com estudantes e professores do curso de Pedagogia do IFSP – Campus Jacareí evidenciam um compromisso coletivo com a construção de uma formação crítica e emancipadora. As falas docentes, como a da professora Rubi, destacam o papel político e ético da educação, reafirmando a importância de refletir sobre o projeto de sociedade, de ser humano e de educação que se deseja construir. Esses elementos estão sintetizados no Quadro 9, que sistematiza dados coletados nas entrevistas e destaca a categoria “Emancipação e Conscientização nos Dados Coletados” como eixo estruturante da proposta formativa.

Quadro 9 – Dados coletados nas entrevistas com docentes

Entrevistas com docentes	Categoria: Emancipação e Conscientização nos Dados Coletados
Profa. Rubi	<p>É, então, assim, pensando como um todo, não pensando, é na especificidade do campus Jacareí, né?</p> <p>Eu acho que o principal desafio foi lidar com as diretrizes da forma como vieram, não é as diretrizes curriculares.</p> <p>No processo da BNC formação.</p> <p>É, elas vieram, né? É.</p> <p>Levando o curso para um pragmatismo.</p> <p>Que a gente é, acha complicado porque pensando no público com o instituto federal atende, não é?</p> <p>A gente atende um público, é por ser uma instituição mais democrática. É mais, é.</p> <p>É próxima dos setores mais pauperizados aí da classe trabalhadora.</p> <p>Eles, a gente fez reuniões com com os alunos, eles pediram para a gente pensar o que precisava ser reformulado e tal EE, assim a gente eu acho que assim existem experiências.</p> <p>Tava conversando com uma amiga do CEFET Minas.</p> <p>Existe experiências de curso de licenciatura que oferece isso nos semestres iniciais.</p> <p>Eu acho que é interessante.</p> <p>Assim é a ferramenta básica que a gente usa pelo nosso trabalho para as nossas reflexões.</p> <p>Eu acho que outras linguagens e metodologias mais alternativas são válidas também.</p>
Profa. Safira	<p>Para aqueles alunos estavam se formando.</p> <p>É ter um diploma de um curso não reconhecido.</p> <p>Seria algo muito pesado, né?</p> <p>É, e DE legitimaria, instituição que a gente tanto luta.</p> <p>Então a gente decidiu, discordando de vários, não é?</p>

	<p>É das recomendações das recomendações, não dos cúmplices do MEC.</p> <p>A gente resolveu fazer adaptação.</p> <p>Nosso currículo os estudantes que igualmente discordavam tanto quanto nós é, entenderam que aquilo que o MEC estava determinando era uma determinação nossa da presidência da UNE.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Complementando essas análises, o **Quadro 10** sistematiza dados extraídos da observação de uma reunião entre professores e estudantes, revelando a potência do diálogo institucional como ferramenta de transformação. Os dados ressaltam a importância de reorganizar a matriz curricular de modo a incorporar demandas históricas dos discentes, como a ampliação da carga horária de LIBRAS, a valorização das práticas pedagógicas em estágio e a inserção de conteúdos que dialoguem com as realidades sociais dos estudantes.

Quadro 10 – Dados obtidos na observação de reunião com professores e estudantes

<p>Observação reunião professores com estudantes:</p> <p>Categoria: Emancipação e Conscientização nos Dados Coletados</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Currículo e Avaliação, Didática da Alfabetização I e Gestão educacional foram componentes prejudicados pela pandemia; necessidade de minicursos para compensar as perdas das aulas remotas; • Seria desejável que a carga horária de LIBRAS fosse ampliada (sugere-se dois semestres), com docentes cuja formação atenda as necessidades específicas do curso e com ênfase em atividades práticas (No campo escolar, com vivências); • Seria interessante que o corpo docente seja composto por mais pedagogos ou que docentes não-pedagogos passem por uma formação específica para a área;
<ul style="list-style-type: none"> • Problematizar os saberes de autores e autoras que contribuíram historicamente com as • ideias pedagógicas; • Enfatizar aspectos metodológicos que dialoguem mais com o cotidiano escolar • nas • disciplinas de ensino-aprendizagem específicas; • Ofertar uma disciplina que problematize aspectos contemporâneos da educação;

<ul style="list-style-type: none"> • Tematizar os marcadores sociais de raça, gênero e classe social em todas as disciplinas do curso; • Deixar a disciplina de Relações Étnico-Raciais no início da formação; • Inverter as disciplinas de Língua Portuguesa no primeiro semestre; • Manter o TCC por conta da pesquisa na formação de professores e professoras.
<p>ESTÁGIO: O estágio remunerado deveria valer como obrigatório.</p> <p>Mencionaram a possibilidade de fazer o estágio no próprio câmpus Jacareí do IFSP. O estágio corresponde a um tema que preocupa os estudantes de maneira geral.</p> <p>Foi relatado o seguinte caso: aluna/o que trabalha na área da educação (por exemplo, no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental), com a necessidade da realização do estágio na educação infantil, porém trabalha em horário comercial e, para a realização de um estágio nos anos iniciais, afirma deparar-se com a questão de como realizar esse estágio sem precisar deixar seu trabalho, que é fonte de renda familiar. Uma sugestão seria haver projeto para realização de estágio de pesquisa no campus Jacareí do IFSP com ou sem bolsa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reformulação como oportunidade de valorização; deve vir acompanhada da necessidade de valorização do professor; dedicação de parte da carga horária para prática; • É preciso atentar para a duração curso para que não afasta novos estudantes, caso a formação se alongue; necessidade de maior acompanhamento, por parte do curso, em relação aos estágios remunerado e obrigatório; • Em relação ao estágio remunerado é necessário melhor organização em relação à entrega das documentações e visitas de acompanhamento das atividades dos discentes;
<ul style="list-style-type: none"> • Estágios obrigatórios: Rever o semestre de início dos estágios obrigatórios para liberar os discentes antes, para começar a realizar o estágio no 3º ou 4º semestre, em acordo com as disciplinas teóricas feitas; • ATPA's: Envio da documentação pelo SUAP e flexibilização da exigência de relatórios das ATPA's; • PCC: Retirar o caráter avaliativo, para quem está fora de fase; divulgar quais disciplinas têm PCC nas matrículas; PCC como uma disciplina a parte das matérias e não aumentar a carga horária do curso;
<p>Ampliar os convênios com as escolas para estágios remunerados;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofertar o estágio obrigatório a partir do 5º semestre; • Pensar em como possibilitar estágio sobre a EJA para as(os) estudantes do período noturno, já que as aulas desse ciclo de escolarização acontecem na parte da noite; • Organizar um relatório de estágio padrão para todos os semestres.
<p>Com o aluno lá, a gente também enxerga essa parte do estágio como um ponto central da articulação disciplinária em prática em função da formação inicial, que é a mesma que a estrutura gráfica da Colômbia. E daí essas disciplinas não existem. Então é uma coisa de se a gente, enquanto coletivo, avaliar a necessidade dessas disciplinas, também essa matriz é mexida e também as próximas projeções que veremos não serão como estão.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses quadros reforçam o caráter coletivo, dialógico e crítico do processo de reformulação curricular em curso, sinalizando para uma prática pedagógica que valoriza a escuta ativa, a inserção territorial e o compromisso com a justiça social. Ao sistematizar as vozes de docentes e estudantes, os dados revelam uma perspectiva formativa que rompe com modelos tradicionais e verticais de organização curricular, reconhecendo os sujeitos da educação como protagonistas na construção de saberes significativos. A centralidade do diálogo como prática fundante da ação educativa reflete um compromisso com a pedagogia freireana, que compreende a educação como ato político, ético e estético voltado à emancipação humana. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser um instrumento normativo fechado e passa a configurar-se como uma construção viva, moldada pelas experiências, contextos e demandas dos sujeitos que o habitam.

Além disso, os dados evidenciam a importância de um currículo sensível às especificidades locais, que incorpore os saberes das comunidades, reconheça as desigualdades estruturais e proponha estratégias pedagógicas para sua superação. A articulação entre teoria e prática, evidenciada nas propostas de reorganização dos estágios e valorização de práticas extensionistas, expressa uma compreensão ampliada da formação docente, que vai além da preparação técnica para o exercício da docência e aposta na formação de educadores críticos, éticos e comprometidos com a transformação social. Ao integrar as dimensões da escuta, do diálogo e da ação coletiva, a proposta curricular em construção se alinha a um projeto de educação libertadora, que visa não apenas ensinar conteúdos, mas formar sujeitos capazes de intervir no mundo de forma consciente e transformadora.

A proposta do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Jacareí/SP apresenta indícios de um esforço sistemático em fomentar a emancipação intelectual e a conscientização social de seus estudantes, alinhando-se aos referenciais freireanos de uma educação libertadora e transformadora. O planejamento curricular reflete uma agenda voltada à promoção do pensamento crítico e da autonomia discente, incentivando a análise da realidade e a adoção de posturas transformadoras frente às estruturas sociais. Contudo, a análise detalhada das evidências disponíveis revela tanto potencialidades quanto lacunas significativas que limitam a compreensão da efetividade desse processo educativo.

Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. (FREIRE, 2014)

Conscientização Crítica e Planejamento Curricular

O planejamento curricular do curso é projetado para promover uma percepção crítica entre os discentes, ressoando com a proposta de Paulo Freire de uma educação que emancipa. A intenção de formar educadores capazes de interpretar criticamente o contexto social e atuar como agentes de transformação está evidenciada nos objetivos pedagógicos delineados. Esses objetivos buscam articular a formação teórica e prática, promovendo reflexões que transcendam a sala de aula e se estendam às realidades sociais mais amplas.

Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “método”, “prática de liberdade”, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação. (FREIRE, 2014)

Entretanto, a análise das fontes disponíveis sugere que o potencial de conscientização apresentado no currículo encontra desafios em sua aplicação prática. Embora os programas evidenciem objetivos instrucionais consistentes com a educação crítica, carecem de informações detalhadas sobre os meios concretos utilizados para alcançar tais metas. A ausência de descrição clara das metodologias pedagógicas, estratégias de ensino e mecanismos avaliativos limita a capacidade de compreender como esses princípios são operacionalizados no cotidiano do curso.

Potencialidades e Desafios

O curso de Pedagogia do Instituto Federal de Jacareí/SP demonstra um compromisso relevante com os princípios da educação emancipadora, esforçando-se para formar educadores críticos e transformadores. Contudo, as limitações na documentação e a ausência de dados mais detalhados

comprometem a avaliação de sua eficácia e dificultam a identificação de caminhos para aprimorar as práticas pedagógicas.

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. (FREIRE, 2014)

A superação dessas barreiras exige não apenas a ampliação da documentação pedagógica, mas também o fortalecimento de uma cultura avaliativa que valorize a reflexão contínua e o diálogo entre todos os agentes envolvidos no processo educativo. Com a implementação de estratégias mais sistemáticas e participativas, o curso poderá consolidar-se como um modelo de formação alinhado às demandas contemporâneas da educação crítica e socialmente engajada.

Problematização da Realidade e a Busca pela Práxis na Formação de Pedagogos do IFSP – Campus Jacareí

A formação de pedagogos no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Jacareí apresenta como eixos centrais a problematização da realidade e a práxis, elementos essenciais para uma educação transformadora nos moldes freireanos. A análise das atas de reuniões e das falas dos docentes revela um compromisso com a construção de práticas pedagógicas que integram teoria e prática, formando educadores capazes de interpretar criticamente os contextos educacionais e sociais. No entanto, persistem desafios institucionais e estruturais que limitam o potencial pleno dessa formação, demandando ações mais incisivas para superar as dificuldades identificadas.

A problematização da realidade, característica fundamental da pedagogia crítica, permeia as discussões sobre a formação no curso. As transcrições analisadas evidenciam um esforço para promover reflexões críticas sobre práticas vigentes, buscando alinhá-las a uma educação emancipatória. Essa abordagem exige uma

integração consistente entre teoria e prática, evidenciada especialmente no estágio supervisionado, nas práticas curriculares e na curricularização da extensão.

O estágio supervisionado, tanto obrigatório quanto não obrigatório, é um dos aspectos mais debatidos no curso, sendo reconhecido como uma experiência formativa indispensável. No entanto, enfrenta desafios significativos.

A burocracia envolvida na convalidação de estágios não obrigatórios desestimula os estudantes a buscar experiências diversificadas, restringindo a amplitude de suas vivências pedagógicas. As exigências documentais excessivas e as regras pouco claras tornam-se barreiras que limitam o potencial formativo do estágio.

Estudantes e docentes convergem na necessidade de aprimorar a orientação durante o estágio e simplificar os relatórios exigidos. Essa medida possibilitaria que o foco da experiência recaísse na construção do aprendizado, fortalecendo a integração entre teoria e prática.

A proposta de realização de estágios em contextos não escolares, como hospitais e instituições comunitárias, surge como uma alternativa inovadora para ampliar a formação dos pedagogos. Essa diversificação prepara os futuros educadores para atuar em múltiplos cenários educacionais, fortalecendo sua competência em lidar com realidades complexas.

A reivindicação por estágios remunerados reflete uma preocupação legítima dos estudantes com a equidade e a valorização de sua formação. A viabilização de bolsas mais justas permitiria uma maior dedicação ao estágio, reduzindo as desigualdades socioeconômicas entre os discentes.

Práticas Curriculares e a Curricularização da Extensão

- Prática como Componente Curricular (PCC)

Os estudantes apontam para a necessidade de uma prática curricular mais conectada à realidade escolar. Embora a teoria seja fundamental, é no contato direto com o ambiente educacional que se concretiza a formação de pedagogos capazes de enfrentar os desafios da docência. Essa prática, ao articular conhecimento teórico e

vivências concretas, contribui para o desenvolvimento de competências críticas e aplicáveis.

- Curricularização da Extensão: Potencialidades e Desafios

A curricularização da extensão é considerada uma inovação promissora, mas enfrenta dificuldades operacionais. A sobrecarga dos docentes e a falta de critérios claros para submissão de projetos são apontadas como entraves. Para superar essas limitações, propõe-se a simplificação dos processos e a criação de mecanismos mais inclusivos, incentivando a participação discente em iniciativas que promovam a interação com a comunidade e ampliem sua compreensão da prática pedagógica.

- Participação e Diálogo na Construção Curricular

Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

A reformulação do PPC tem sido conduzida de maneira participativa, valorizando as contribuições dos estudantes. Essa abordagem dialógica promove um currículo mais representativo e alinhado às necessidades dos discentes, reforçando a importância da escuta ativa no processo de construção pedagógica.

- Estrutura Curricular e Diversidade

Os alunos sugerem ajustes na estrutura curricular para que esta se torne mais equilibrada e sensível às demandas contemporâneas da prática pedagógica. Além disso, demandam maior atenção a temas como racismo, gênero e classe social, bem como a ampliação da carga horária de LIBRAS. Essas mudanças reforçam o compromisso do curso com uma formação que aborde a diversidade de maneira crítica, preparando os pedagogos para os desafios de um ambiente educacional plural.

Propostas para o Fortalecimento da Formação

A análise dos documentos revela a necessidade de ações estratégicas para fortalecer a formação crítica e transformadora no curso de Pedagogia do IFSP – Campus Jacareí. As seguintes propostas são destacadas:

1. Revisão da Burocracia no Estágio

Reduzir a burocracia na convalidação de estágios e simplificar os relatórios exigidos, garantindo que os estudantes tenham mais tempo e recursos para se dedicarem ao aprendizado prático.

2. Aprimoramento da Curricularização da Extensão

Estabelecer critérios claros para a submissão de projetos de extensão e proporcionar suporte aos docentes, viabilizando uma maior adesão às iniciativas comunitárias.

3. Fortalecimento do Diálogo Participativo

Manter e expandir os espaços de diálogo entre estudantes e docentes na construção do currículo, garantindo que as necessidades e perspectivas dos discentes sejam incorporadas às decisões pedagógicas.

4. Valorização da Diversidade

Ampliar a carga horária destinada a temas transversais, como questões raciais, de gênero e sociais, promovendo uma formação mais alinhada aos princípios de equidade e inclusão.

5. Monitoramento de Egressos

Organizar um sistema de acompanhamento de egressos para determinar a efetividade da formação sobre as condições de trabalho, e afinar o currículo às necessidades do mercado e da pedagogia.

No IFSP – Campus Jacareí, a formação de educadores é uma intensa colaboração de problematização da realidade e práxis, pontos centrais da pedagogia crítica. No entanto, é indispensável transcender obstáculos institucionais e estruturais para que esta proposta alcance toda a sua funcionalidade. Se as recomendações acima forem acolhidas, o curso pode se tornar autossustentável como modelo de formação de educadores que possam responder aos desafios contemporâneos e transformar a sociedade como agentes de mudança de fato.

Análise da Leitura da Realidade na Formação de Docentes do IFSP – Campus Jacareí

A leitura da realidade expressa pelos(as) estudantes do curso de Pedagogia do IFSP – Campus Jacareí constitui uma rica fonte de análise crítica sobre os desafios e possibilidades da formação docente em um contexto marcado por transições pedagógicas, sanitárias e sociais. As observações indicam que a reformulação curricular é compreendida não apenas como um ajuste técnico, mas como uma oportunidade de valorização do curso e, sobretudo, da docência enquanto prática social e política. Ao destacarem a importância da ampliação da carga horária dedicada às práticas e da reorganização dos estágios — tanto obrigatórios quanto remunerados —, os(as) discentes demonstram uma compreensão crítica acerca da distância existente entre a formação teórica e as exigências do exercício profissional, propondo aproximações mais concretas e vivenciais, como a realização de estágios no próprio campus e a antecipação dos estágios obrigatórios para os semestres iniciais.

A crítica ao formato atual das Práticas como Componente Curricular (PCC), apontadas como excessivamente teóricas, reforça essa leitura de uma formação que precisa ser menos abstrata e mais enraizada nas experiências reais dos sujeitos escolares. As dificuldades enfrentadas por essa turma específica — marcada pela inserção no curso em plena pandemia de COVID-19 e pelo impacto das restrições sanitárias no acesso a atividades práticas — revelam como as condições estruturais e contextuais influenciam diretamente o percurso formativo. Soma-se a isso a demanda por maior flexibilidade nos processos administrativos, como o envio de relatórios de ATPA pelo SUAP, e a necessidade de articulação mais orgânica entre

os componentes curriculares e as práticas educativas, evidenciando a busca por uma formação que dialogue com as vivências concretas dos(as) estudantes.

Por fim, a sugestão de inclusão da habilitação em Gestão Educacional no curso aponta para uma leitura ampliada do campo de atuação docente, reconhecendo que a formação para a educação não se restringe à sala de aula, mas envolve também a compreensão crítica dos processos de organização e gestão das instituições escolares. Assim, os dados analisados revelam que os(as) estudantes não apenas identificam lacunas formativas, mas constroem, por meio de suas vivências, uma leitura qualificada da realidade educacional, que pode — e deve — ser incorporada aos processos de construção curricular como expressão concreta de uma pedagogia emancipada e dialógica.

As contribuições sistematizadas no Quadro 11 – *Observações dos Estudantes: Uma Janela para a Realidade do Curso* – reforçam e aprofundam as análises anteriores, oferecendo um panorama detalhado das percepções discentes sobre a estrutura e funcionamento do curso. Entre os pontos destacados estão a valorização da prática pedagógica, a antecipação dos estágios obrigatórios e a proposição de maior flexibilidade nos trâmites institucionais. Tais observações demonstram o grau de envolvimento crítico dos(as) estudantes com sua formação, refletindo uma postura ativa frente aos desafios impostos pela realidade acadêmica e profissional. Ao enfatizarem a importância da prática desde os primeiros semestres, os(as) discentes propõem um currículo mais dialógico, conectado às experiências concretas do território e às demandas sociais contemporâneas.

Além disso, o quadro aponta elementos inovadores, como a proposta de realização de estágios no próprio campus e o reconhecimento do estágio remunerado como parte da formação obrigatória, refletindo uma compreensão ampliada e contextualizada da docência. As críticas ao caráter teórico das Práticas como Componente Curricular (PCC), bem como à exigência de relatórios excessivos nas ATPA's, indicam a necessidade de repensar os dispositivos pedagógicos à luz da pedagogia freireana. A valorização das experiências vividas, a criação de espaços de escuta ativa e a articulação entre teoria e prática emergem como diretrizes fundamentais para uma reconfiguração curricular que reconheça os(as) estudantes como sujeitos históricos, produtores de saberes e protagonistas de sua própria formação.

Quadro 11 - Observações dos Estudantes: Uma Janela para a Realidade do Curso

Observações dos Estudantes: Uma Janela para a Realidade do Curso
<p>Reformulação como oportunidade de valorização; deve vir acompanhada da necessidade de valorização do professor; dedicação de parte da carga horária para prática;</p> <ul style="list-style-type: none"> • É preciso atentar para a duração curso para que não afasta novos estudantes, caso a formação se alongue; necessidade de maior acompanhamento, por parte do curso, em relação aos estágios remunerado e obrigatório; • Em relação ao estágio remunerado é necessário melhor organização em
<p>ESTÁGIO: O estágio remunerado deveria valer como obrigatório.</p> <p>Mencionaram a possibilidade de fazer o estágio no próprio câmpus Jacareí do IFSP. O estágio corresponde a um tema que preocupa os estudantes de maneira geral.</p> <p>Foi relatado o seguinte caso: aluna/o que trabalha na área da educação (por exemplo, no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental)</p>
<p>Estágios obrigatórios: Rever o semestre de início dos estágios obrigatórios para liberar os discentes antes, para começar a realizar o estágio no 3º ou 4º semestre, em acordo com as disciplinas teóricas feitas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • ATPA's: Envio da documentação pelo SUAP e flexibilização da exigência de relatórios das ATPA's; • PCC: Retirar o caráter avaliativo, para quem está fora de fase; divulgar
<p>possibilitar vivências práticas; por exemplo: conteúdo de contação de histórias desenvolvidas com crianças na brinquedoteca;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maior autonomia para aplicação dos conteúdos aprendidos em contexto de estágio (remunerado e obrigatório); o foco dos estágios hoje está mais na observação; diluição das atividades de PCC ao longo dos semestres, diminuindo o número de disciplinas envolvidas; sugestão de manter um padrão de duas disciplinas responsáveis ou melhorar a articulação entre elas
<p>PCC: As atividades devem ser menos teóricas, com mais prática.</p> <p>Estudantes pontuaram que esta turma (2021-2, noturno) iniciou o curso de Licenciatura em Pedagogia durante o ensino remoto emergencial, que foi implantado devido à pandemia de COVID-19 como medida de contenção</p>

da propagação no novo coronavírus, tendo migrado para o ensino presencial no segundo período do curso, o qual foi realizado no primeiro semestre de 2022. Ponderaram que as medidas sanitárias necessárias para conter a pandemia de COVID-19 impactaram a realização de eventuais atividades práticas da PCC tanto no primeiro período do curso, que ocorreu durante o ensino remoto emergencial, quanto no segundo período, que aconteceu no momento do retorno do IFSP ao ensino presencial, sendo que esse retorno se deu em contexto ainda pandêmico, mas já com maior controle da pandemia devido à vacinação e outras medidas de biossegurança.

Inclusão de Habilitação em Gestão no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura da realidade é um conceito central na formação de professores, pois fornece as bases para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e transformadoras. No curso de Pedagogia do IFSP – Campus Jacareí, a integração dessa perspectiva é evidenciada no currículo, nos projetos de extensão e nas práticas institucionais. Contudo, a análise de documentos institucionais e relatos dos envolvidos também destaca desafios significativos, como a implementação efetiva da curricularização da extensão e o enfrentamento da evasão estudantil. Este texto analisa como a leitura da realidade é trabalhada no curso, apontando seus pontos fortes, desafios e possibilidades de aprimoramento. “No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura palavra”. (FREIRE, 2003).

O Curso de Formação de Docentes do IFSP –Campus Jacareí preza pela leitura crítica da realidade como elemento formador. mostram uma preocupação em preparar um corpo docente que compreende e atue nas complexidades sociais, históricas e culturais. Tal perspectiva é reiterada pelo currículo, que tem disciplinas como Sociologia da Educação, História da Educação, Educação Inclusiva, desenhadas para dar lentes interpretativas à realidade, múltiplas aos estudantes.

Problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da

realidade, que se vai desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos. (FREIRE, 2003)

O ensino da diversidade como conteúdo (TCC); em seguida, segue-se a formação em que projetos de extensão, que expõem os alunos à dinâmica da área, muitas vezes configuram a prática como Componente Curricular. Essas medidas estão aliadas à incorporação de temas como diversidade étnico-racial e de gênero em disciplinas específicas, como evidência de uma clara tentativa de formação de um educador atento às questões de diversidade e desigualdades sociais.

Além disso, indica-se que a extensão universitária é 'obrigatória' na promoção de uma leitura da realidade. No entanto, as dificuldades de concretização de projetos de extensão, notadamente ligados à perspectiva financeira e às questões administrativas. Esse distanciamento entre a extensão e as disciplinas de pesquisa e curriculares dificulta a formação interdisciplinar e contextualizada dos futuros educadores.

E isso tem esgotado as premissas de que todo aluno está pronto para ou deve aprender ao longo de sua vida. Mesmo que este seja um objetivo muito valioso, há inúmeras restrições na curricularização da extensão, como aumento de trabalho para professores, programas datados para cursos e a falta de recursos institucionais. Em nenhum momento a escola acompanha uma criança clara e "comum" por um período ininterrupto, rastreando como seu desenvolvimento se sai.

Outros desafios críticos incluem a evasão de alunos, que afeta diretamente a consolidação do curso. Dados quase indicam o papel dos problemas em conciliar trabalho e estudos, somados a um nível inaceitável de apoio institucional, na evasão estudantil. Por exemplo, a não remuneração de estágios e a inflexibilidade curricular surgiram como impedimentos que impactam na retenção de alunos.

Disciplinas como Psicologia Educacional e Educação Inclusiva colocam a compreensão do "real" no centro do currículo, mas isso não remediou a divisão até agora. A rigidez burocrática presente na supervisão dos estágios, assim como a limitada articulação entre os diferentes componentes curriculares, compromete o potencial transformador da formação docente.

Apesar desses entraves, o curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) apresenta diversas oportunidades para o fortalecimento da formação de professores.

Algumas propostas de aprimoramento incluem:

Flexibilização Curricular

A ampliação da flexibilidade no currículo pode favorecer a conciliação entre as exigências acadêmicas e as demandas externas dos estudantes, como o trabalho, ao mesmo tempo em que contribui para o enriquecimento da formação teórica e prática.

Apoio Financeiro e Estágios Remunerados

A oferta de bolsas de estudo e a viabilização de estágios remunerados constituem estratégias relevantes para a permanência estudantil, sobretudo para discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Fortalecimento da Curricularização da Extensão

Simplificar os processos burocráticos e oferecer maior suporte aos docentes para o desenvolvimento de projetos de extensão pode viabilizar a integração entre ensino, pesquisa e extensão, tornando a formação mais conectada às realidades sociais.

1. Acompanhamento e Apoio Institucional

A implementação de mecanismos sistemáticos de acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes, aliada à oferta de suporte pedagógico e emocional, configura-se como uma estratégia relevante para a redução da evasão escolar e para o fortalecimento de uma formação mais equitativa e inclusiva.

2. Integração entre Teoria e Prática

A intensificação da articulação entre os conteúdos teóricos e as atividades práticas, especialmente no âmbito do estágio supervisionado, contribui para a construção de uma experiência formativa mais consistente e sintonizada com as exigências do cenário educacional contemporâneo.

A leitura crítica da realidade constitui um dos eixos estruturantes do curso de Pedagogia do IFSP – Campus Jacareí, evidenciando o compromisso da instituição com a formação de docentes preparados para intervir de maneira reflexiva e

transformadora em contextos educacionais diversos e complexos. Por meio de disciplinas teóricas, práticas curriculares integradas e ações de extensão, o curso objetiva capacitar os futuros educadores para compreender, interpretar e intervir criticamente nas realidades em que estão inseridos.

Contudo, desafios como a curricularização da extensão, a evasão estudantil e a fragmentação entre teoria e prática ainda precisam ser enfrentados. Para fortalecer a formação oferecida, recomenda-se:

Realizar a revisão e a flexibilização do currículo, com vistas à promoção de uma integração mais efetiva entre os componentes teóricos, práticos e extensionistas da formação docente;

Ampliar o acesso a políticas de apoio estudantil por meio da oferta de suporte financeiro e da disponibilização de oportunidades de estágio remunerado;

Otimizar e desburocratizar os procedimentos administrativos vinculados às atividades de extensão e ao estágio supervisionado, favorecendo a participação ativa dos discentes;

Desenvolver e implementar ações sistemáticas de acompanhamento e apoio aos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica, visando à permanência e ao êxito formativo.

Essas medidas podem potencializar a capacidade do curso de Pedagogia de formar educadores críticos e transformadores, alinhando-se aos ideais de uma educação emancipadora e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Análise de dados com base nos referenciais freireanos

1. Formação Permanente e Identidade Docente: Desafios e Contradições

As entrevistas com docentes do IFSP – Campus Jacareí revelam percepções profundas sobre a necessidade de uma formação permanente crítica, integrada à construção da identidade docente. A professora Diamante destaca que “a graduação é apenas um pontapé”, enfatizando que a prática docente exige continuidade na formação e compromisso com a práxis — categoria central no pensamento freireano.

Segundo Freire (2014), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Essa concepção está presente na fala do professor Esmeralda, que denuncia a ausência de um plano institucional de formação continuada e critica a concepção tecnicista de formação por meio de palestras pontuais, que “não se constituem em verdadeira formação”.

O professor Rubi amplia essa crítica ao destacar a falta de tempo para preparação de aulas inclusivas e a marginalização das reflexões sobre o papel social do docente. Já os professores Safira e Ametista reforçam a necessidade de reconhecimento institucional do tempo dedicado à elaboração de materiais acessíveis e práticas pedagógicas inclusivas.

Essa ausência de sistematização institucional da formação continuada contrasta com a exigência ética que Freire (2014) coloca ao educador: “formação científica, correção ética, respeito aos outros [...] são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar” (p. 115). A construção da identidade docente no IFSP, portanto, permanece tensionada entre a potência formativa da prática e os limites estruturais do sistema.

2. Teoria e Prática como Fundamento da Práxis Docente

A articulação entre teoria e prática aparece como eixo estruturante da formação dos pedagogos, sendo reiterada por todos os entrevistados. A professora 3 observa que “colocar muitas horas de estágio sem a devida orientação” enfraquece o sentido da prática. Essa percepção ecoa o pensamento de Freire (1996), que afirma: “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. A formação continuada é o lugar de superação da espontaneidade” (p. 67).

O estágio supervisionado, apesar de seu valor potencial, enfrenta dificuldades institucionais: falta de professores para orientação, ausência de contabilização da carga horária e excesso de burocracia. Tais entraves comprometem a vivência da práxis, entendida como ação-reflexão-ação transformadora.

Freire (2014) adverte: “não há docência sem discência”. O estágio, como espaço privilegiado da práxis, precisa ser reconhecido como tal, com investimentos que garantam sua qualidade e vinculação ao cotidiano escolar e social.

3. Pesquisa como Instrumento de Emancipação

A professora Diamante aponta a introdução precoce da pesquisa como um diferencial da formação freireana: “introduzir estudantes à pesquisa logo na graduação é muito interessante”. Freire (2014) reforça esse papel ao dizer que “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (p. 30), rompendo com a lógica bancária da transmissão de conteúdos e afirmando a produção coletiva do conhecimento.

A pesquisa na graduação torna-se, assim, não apenas uma ferramenta metodológica, mas uma estratégia de emancipação. É por meio da investigação que os estudantes se aproximam das realidades educativas e desenvolvem competências analíticas e transformadoras.

4. Emancipação e Conscientização: entre a Intenção e a Prática

As reuniões docentes e discentes, analisadas nas atas e entrevistas, revelam o esforço de consolidar uma formação voltada à conscientização crítica e emancipação humana. Os estudantes demandam práticas pedagógicas mais conectadas à realidade escolar, disciplinas que discutam temas contemporâneos e sociais, e maior representatividade de pedagogos no corpo docente.

Como propõe Freire (2019), “educação como prática da liberdade postula, necessariamente, uma pedagogia do oprimido [...] o oprimido é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente” (p. 42). Nesse sentido, a inserção de temas como relações étnico-raciais, gênero e justiça social no currículo, solicitada pelos alunos, representa a atualização concreta da proposta freireana de uma escola politicamente engajada.

Contudo, como também observam os dados, esse projeto enfrenta resistências institucionais e limitações práticas, como sobrecarga docente, evasão estudantil e dificuldades para implementar a curricularização da extensão. Esses desafios, embora estruturais, não devem ser naturalizados, mas enfrentados por meio de uma cultura institucional de diálogo e compromisso com a justiça social.

5. Diálogo e Participação: Fundamentos da Educação Libertadora

A participação ativa de docentes e discentes no processo de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) demonstra uma tentativa concreta de instaurar relações horizontais. A realização de debates, escuta de propostas estudantis e revisão da matriz curricular com base em experiências concretas demonstram adesão ao princípio freireano do diálogo.

Freire (2019) enfatiza: “a comunicação autêntica é quando dois ou mais sujeitos têm uma relação horizontal, reconhecem-se mutuamente e trabalham juntos para criar significado” (p. 118). A prática do diálogo como fundamento pedagógico rompe com a dicotomia professor-aluno e possibilita a construção coletiva do currículo.

Entretanto, a dificuldade de engajamento de alguns estudantes nos espaços institucionais também foi mencionada. Essa ausência de participação precisa ser compreendida não como desinteresse, mas como sintoma das desigualdades que atravessam a formação docente — como a sobrecarga de trabalho, a distância geográfica e a necessidade de conciliar emprego e estudo.

6. Currículo, Extensão e Leitura da Realidade

As discussões sobre o estágio supervisionado e a Prática como Componente Curricular (PCC) mostram que os estudantes compreendem esses espaços como essenciais para a formação docente crítica. A proposta de flexibilização de estágios, a criação de projetos de extensão com base nas demandas da comunidade e a revisão da carga horária revelam o desejo de uma formação integrada à realidade.

Freire (2003) escreve: “problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade” (p. 44). Os dados evidenciam que a leitura crítica da realidade é um eixo já presente na proposta curricular, mas ainda carece de sistematização nos instrumentos avaliativos e na consolidação de uma cultura de extensão efetiva.

O processo de revisão do PPC do IFSP Jacareí caracterizou-se como coletivo e participativo, envolvendo docentes, discentes, gestores e representantes da comunidade. Buscou-se transcender o cumprimento formal das exigências legais, reafirmando o compromisso institucional com práticas pedagógicas dialógicas e contextualizadas, fundamentadas nos princípios freireanos que norteiam a proposta político-pedagógica do curso.

Assim, a reestruturação curricular consolidou-se como um movimento dinâmico e crítico, voltado à formação de educadores comprometidos com a justiça social, a equidade e a defesa de uma educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada. Nesse percurso, inspira-nos Paulo Freire, ao afirmar que *"ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção"*. Essa perspectiva reafirma o compromisso com uma prática pedagógica transformadora, dialógica e profundamente enraizada nas realidades vividas pelos sujeitos da educação.

Considerações Finais e Sugestões para Pesquisas Futuras

A reorientação curricular do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Jacareí/SP revela-se como uma iniciativa estratégica e urgente diante dos desafios educacionais brasileiros contemporâneos. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, raciais e econômicas, formar educadores comprometidos com a transformação da realidade implica transcender modelos tradicionais de ensino e adotar uma proposta formativa ancorada nos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire — diálogo, práxis, emancipação e justiça social.

Ao longo desta investigação, constatou-se que, embora haja esforços significativos no sentido de construir um currículo mais inclusivo e democrático, persistem lacunas estruturais que demandam enfrentamento institucional, político e pedagógico. A distância entre teoria e prática, a fragilidade na abordagem transversal de questões sociais como gênero, raça e classe, a insuficiência de recursos e o esvaziamento do espaço formativo da extensão demonstram que ainda há um longo caminho a ser trilhado. Tais limites, entretanto, não anulam os avanços conquistados e o potencial transformador do curso quando sustentado pela escuta ativa, pelo diálogo e pela participação coletiva.

A valorização da prática como espaço de formação crítica, a articulação entre estágio supervisionado e currículo, a defesa da extensão como espaço de práxis social e a centralidade da pesquisa como método de aprendizagem se apresentam como pilares para uma educação libertadora. A integração desses elementos, sob um referencial freireano, permite formar professores capazes de ler o mundo criticamente e de agir para transformá-lo.

Sugestões para Pesquisas Futuras:

1. Estudos de caso sobre a curricularização da extensão: Pesquisas que analisem os impactos concretos da implementação da extensão como parte do currículo formativo, a partir de uma perspectiva freireana, podem trazer importantes evidências sobre sua eficácia e desafios.
2. Análises interinstitucionais comparativas: Investigar experiências de reorientação curricular em cursos de Pedagogia de outras instituições públicas,

também baseadas em Paulo Freire, permitirá traçar diagnósticos comparativos e identificar boas práticas replicáveis.

3. Estudos longitudinais com egressos: Acompanhar a trajetória profissional dos egressos do curso permitirá avaliar como os princípios formativos do currículo se manifestam na prática docente, na atuação em espaços educativos não escolares e no engajamento social.
4. Pesquisas sobre práticas de gestão democrática e participação estudantil: Investigar como a construção coletiva do currículo e a escuta ativa dos estudantes contribuem para o fortalecimento da identidade docente e para a legitimação do projeto político-pedagógico.
5. Investigação sobre formação docente interseccional: Avaliar como currículos formativos têm incorporado, de maneira crítica e sistemática, os marcadores sociais da diferença — como gênero, raça, classe e deficiência — e como isso afeta a preparação para atuação em contextos escolares diversos.

Conclui-se que, para além da atualização de ementas e conteúdos, a reorientação curricular deve ser encarada como um movimento político-pedagógico de resistência e reinvenção. Em diálogo com Paulo Freire, a formação docente deve ser, antes de tudo, um compromisso ético com a transformação do mundo — um ato de esperança militante. Como afirmava Freire (2014, p. 23), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Nesse sentido, o currículo torna-se um campo de disputas simbólicas e materiais, no qual se configuram as intencionalidades formativas e os projetos de sociedade que se deseja construir. Reorientar o currículo é, portanto, uma forma de afirmar a autonomia pedagógica, resgatar a dignidade da docência e lutar por uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica, humanizadora e socialmente referenciada.

Ao se assumir como processo coletivo, dialógico e crítico, a reestruturação curricular abre possibilidades para uma prática pedagógica que reconhece os sujeitos da educação — docentes e discentes — como protagonistas da produção de conhecimento. A valorização da escuta ativa, da reflexão partilhada e da intervenção responsável no mundo permite que a formação docente ultrapasse os limites da técnica e do conteudismo, resgatando sua dimensão político-transformadora. Essa compreensão amplia o papel da escola e da universidade como espaços vivos de

construção democrática, capazes de articular teoria e prática, saberes acadêmicos e populares, ciência e vida cotidiana.

Se acolhida como projeto coletivo, essa proposta formativa poderá constituir-se em referência nacional de educação crítica, pública e emancipadora. Mais do que um modelo institucional, trata-se de afirmar uma postura político-pedagógica comprometida com a justiça social, com a equidade e com o direito à educação como um bem comum. Inspirado nos princípios freireanos, esse percurso aponta para uma concepção de currículo que não reproduz, mas questiona; que não silencia, mas escuta; que não normaliza, mas transforma. É nesse horizonte que se fortalece a esperança de uma educação que liberta — não como utopia ingênua, mas como prática concreta de reinvenção do presente e construção de futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Formação do jovem professor para a educação básica. Cadernos Cedes, n. 17, p. 5-20, 1986.
- ANDRADE, D. R. Uberização da Educação Física. 2019. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/uberizacao-da-educacao-fisica/>. Acesso em: 14 jun. 2024.
- ANFOPE - BIBLIOTECA. Políticas de formação do Magistério: ANFOPE em Movimento. Formação em movimento – a revista da ANFOPE. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2018. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV>. Acesso em: 14 jun. de 2024.
- ANPED. Uma formação formatada. Posição da ANPED sobre o “texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. 09 out. 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 14 junho 2024
- APPLE, M. Ensino e trabalho feminino? Uma análise comparativa da história e ideologia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.64, p. 14-23, fev. 1988.
- APPLE, M. Magistério e trabalho feminino. In: APPLE, M. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 53-80, 1995.
- APPLE, M.; BEANE, J.. Escolas democráticas. Cadernos de Pesquisa, n. 103, p. 191-191, 1997.
- APPLE, Michael W. Educando a "Direita" – Mercados, padrões, consumo e democracia. In: Ideologia e Currículo. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- ARNSTEIN, S. R. A ladder of citizen participation. Journal of the American Institute of planners, v. 35, n. 4, p. 216-224, 1969.

ARROYO, M. G. Indagações sobre Currículo: Direitos e o Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, 52p.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 15. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

BERNSTEIN, B. Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique (revised edition). Londres: Rowman & Littlefield, 2000.

BORDENAVE, Juan E. O que é participação. In: _____. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 84.

BOTO, C. António Nóvoa: uma vida para a educação. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 44, e201844002003, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15177022018000100202&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP no 1/2017, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 10, de 3 de março de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 54, p. 17-26, 4 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BRASÍLIA, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010, pp. 562-83.

CALDERANO, M. A. Estágio Curricular e os Cursos de Formação de Professores: Desafios de uma Proposta Orgânica. IN: M. A. Calderano (org.). Estágio Curricular: Concepções, Reflexões Teórico-práticas e Proposições. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

COLEMARX. Em defesa da Educação Pública comprometida com a igualdade social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020a.

COLEMARX. Universidades Públicas e aulas remotas: Nenhum estudante pode ser excluído. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução no. 7, de dezembro de 2018. Correia, M. C. (1999). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. Pensar Enfermagem, 13(2), 30-36.

COSTA, H. H. C. Políticas de currículo para formação de professores: por sujeitos pelo conhecimento. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1-11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66177>. Acesso em: 5 set. 2024.

COSTA, M. V. (Org.) O magistério na política cultural. Canoas: Ulbra, 2006.

DOURADO, L. F.; ARAÚJO, H.; ARAÚJO, W. M. de P.. Fórum Nacional Popular de Educação e Conape como espaços de luta e resistência propositiva no Brasil. Inter-Ação, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 887-910, set./dez. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i3.74890>. Acesso em: 15 set. 2024.

ENGUITA, M. F. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991. P. 41-61.

FAZENDA, L. C. A; PICONEZ, S. C. B. (coord.). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. 11. ed. São Paulo, Papirus, 2005.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Senac, 2009.

FERNANDES, C; BARBOZA, M. Currículos e Práticas na Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (Org.). Enciclopédia Brasileira de Educação Superior. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 230-253.

FREIRE, P. (2014). Pedagogia da autonomia. Editora Paz e Terra. . Acesso em: 09 nov. 2024.

FREIRE, P. (2014). Pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra. . Acesso em: 09 nov. 2024.

FREIRE, P. (2019). Política e educação. Editora Paz e Terra. . Acesso em: 09 nov. 2024.

FREIRE, P. A educação na cidade: Projeto pedagógico. 1991. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade: e outros escritos. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. Cartas a Guiné-bissau: registros de uma experiência em processo. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. Revista da FAEEBA, Salvador n.7, jan./jun., 1997b

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. Política e educação. 5. ed. São Paulo: Afiliada, 2001b.

FREIRE, P. Política e Educação. Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. Política e educação. Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Cortez editora, 2022. Acesso em: 09 nov. 2024.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, M. Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez Editora. (2002).

GADOTTI, M. Paulo Freire: uma biobibliografia. 1996.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GATTI, B. A. (coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores no Brasil impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/brasil/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

GATTI, B. A. Atratividade da carreira docente no Brasil. 2009. Relatório Preliminar–Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2009.

GATTI, B. A. et al. A Atratividade da Carreira Docente no Brasil. In: Estudos e Pesquisas Educacionais, n. 1, São Paulo, FVC/Fundação Victor Civita, 2010, pp. 139-210.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Coleção Textos FCC, vol. 29, 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GIROUX, H.A. The public in peril. Taylor & Francis, 2017.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GUIDO, L; VOZA, P.. Dicionário Gramsciano. São Paulo: Boitempo, 2017.

IMBERNÓN, F. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

JINKINGS, I. et al. (Org.). Por que gritamos golpe. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAMOSA, R. et al. Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

LAWN, M.; GRACE, G. Teachers: the culture and politics of work. Sussex: The Falmer Press, 1990.

LOPES, A. C. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. Revista de Educação, PUC-Campinas, v. 19, n. 2, p. 99-104, 2014. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2683/1922>. Acesso em: 05 set. 2024.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-04312015000200445&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 set. 2024.

LOPES, E. M. M. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 441-481.

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, v. 13, p. 39-58, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

MALINOWSKI, B. (1978). *Argonautas do pacífico ocidental*. (2nd ed.). São Paulo: Abril Cultural.

MASETTO, M. *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus Editora, 2014.

MASETTO, M. Inovação na educação superior. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 8, p. 197-202, 2004.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M. T. Inovação no ensino Superior e Formação por competências. *Revista E-curriculum*, v. 18, n. 3, p. 1275-1297, 2020.

MASETTO, M. T. *Trilhas Abertas na Universidade: Inovação Curricular, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores*. São Paulo: Summus, 2018.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Formar por competência: um novo desafio para o Ensino Superior. In: CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; HONÓRIO, Mirtes Gonçalves (Orgs.). *Ensino Superior: processos inovadores e formativos de ensinar e aprender*. Piauí: EDUFPI, 2018. p. 72-86.

MASETTO, M.; GAETA, C. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 32, n. 106, set./dez. 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4224/3676>. Acesso em: 15 set. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. A 'nova' centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. 1999. Cuadernos de Pedagogía, n. 286, dez. 1999. pp.102-108.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua Formação. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p. 109-139, 1991.

PACHECO, J. A.; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, O. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n. 18, 2001, p. 185-199.

PERRENOUD, P. Desenvolver competências ou ensinar saberes: a escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

PINTO, U. A. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 163-184.

SACRISTÁN, G., José. Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

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*, n. 61, p. 19-36, 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*, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009.

SAUL, A. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político-pedagógico da escola. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, 2013, p. 102-120. Disponível em: . Acesso em: 14 jun. 2024.

SAUL, A.; SAUL, A.; VOLTAS, F. C. Q. A política e a prática da gestão do currículo em São Paulo: ensinamentos de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (1989-1991). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 37, n. 2, p. 628-652, 2021.

SAUL, A.; SAUL, A. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. *Revista e-Curriculum*, v. 16, n. 4, 2018.

SILVA JÚNIOR, C. A. Fortalecimento das Políticas de Valorização Docente: Proposição de Novos Formatos para Cursos de Licenciatura para o Estado da Bahia. In: Relatório. Unesco/Capes, Brasília, 2010.

SILVA JUNIOR, C. A. Prefácio. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 07-16.

SILVA, C. S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, N. R. G. *Estágio Supervisionado em Pedagogia: Teoria e Prática*. Campinas, Alínea, 2011.

SILVA, T. T. da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 1 ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, R. M. H. Uma adolescente vê o trabalho docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 67-82, jul./dez.1994.

SILVESTRE, M. A.; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, v. 29, p. 535-554, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A- Roteiro de entrevista com os professores

1. De acordo com a sua experiência, nesta instituição, quais são os principais desafios que o Instituto enfrenta no processo de reformulação curricular?
2. Você identifica algumas lacunas ou necessidades específicas no currículo atual deste Instituto, que exija atenção imediata?
3. O que deveria ser priorizado na revisão do currículo, em termos de conteúdos e metodologias?
4. Como você avalia a participação de estudantes e professores no processo de reformulação curricular deste Instituto Federal? Eles têm sido ouvidos no processo de reformulação curricular? Em caso afirmativo, as opiniões ,que apresentam, tem sido consideradas? De exemplos.
5. Na sua opinião, quais seriam as melhores estratégias para garantir uma participação efetiva e democrática de professores, funcionários, alunos e comunidade no processo de reorientação curricular deste Instituto Federal?
6. Que sugestões você tem para a reorientação curricular do Curso de Pedagogia, desta Universidade?
7. Por fim, quais são as suas expectativas para o futuro da educação universitária após essa reformulação curricular, neste Instituto?

ANEXOS

Anexo 1- Termo Consentino Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Reorientação curricular do curso de Pedagogia do Instituto Federal Jacareí/SP com o crivo de referenciais freireanos”, sob responsabilidade da pesquisadora Prof^a Dra. Danieli Nunes Pereira, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A presente pesquisa tem como objetivos:

1. Analisar o processo de reformulação da proposta curricular de um Instituto Federal do estado de São Paulo à luz da pedagogia freireana;
2. Propor indicações para a reorientação curricular do curso de Pedagogia da Instituição, campo de investigação.

A pesquisa será realizada com, no mínimo, cinco docentes que participaram da Comissão de Reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da referida instituição. A participação é voluntária e não serão incluídas pessoas que não desejarem contribuir com a pesquisa.

A sua colaboração consistirá na realização de uma entrevista individual, com duração estimada de 30 (trinta) minutos, a ser agendada conforme sua disponibilidade.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Os riscos envolvidos na participação nesta pesquisa são mínimos, conforme os parâmetros definidos pela Resolução CNS 466/12. Ainda assim, reconhece-se a possibilidade de constrangimento ou desconforto, uma vez que as discussões ocorrerão no contexto profissional e poderão envolver opiniões críticas sobre processos institucionais.

Caso o(a) participante se sinta desconfortável com alguma pergunta ou situação, poderá interromper a entrevista a qualquer momento, recusar-se a

responder perguntas específicas ou retirar seu consentimento para participação, sem qualquer tipo de prejuízo pessoal ou profissional.

Na eventualidade de qualquer dano decorrente da participação na pesquisa, a pesquisadora responsável se compromete a acolher e encaminhar o caso à Comissão de Ética em Pesquisa, prestando todos os esclarecimentos e orientações necessários, inclusive viabilizando o suporte institucional adequado, respeitando os direitos e o bem-estar do(a) participante.

GARANTIAS E ESCLARECIMENTOS

- É garantido o sigilo absoluto das informações fornecidas. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, sendo resguardada a confidencialidade da identidade dos participantes por meio de anonimização.
- Não haverá nenhuma despesa ou compensação financeira decorrente da participação na pesquisa.
- A qualquer momento, antes ou durante a entrevista, o(a) participante poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável para esclarecimentos adicionais:

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Danieli Nunes Pereira

Endereço: Rua Perugia, 33 – Jacareí/SP – CEP: [informar]

Horário: das 8h às 17h

E-mail: danielinunespereira@gmail.com

Além disso, caso deseje informações ou deseje apresentar qualquer questionamento sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP (CEP-PUC/SP – Monte Alegre):

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 – Térreo, sala 63-C – Perdizes – São Paulo – SP
CEP:05015-001, Tel:(11)3670-8466. e-mail: cometica@pucsp.br.

Sua participação é voluntária, importante e contribuirá significativamente para o avanço dos estudos sobre políticas curriculares no ensino superior, especialmente sob a perspectiva crítica e emancipadora da pedagogia freireana.

Declaração de Consentimento

Declaro que fui adequadamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa “Reorientação curricular do curso de Pedagogia do Instituto Federal Jacareí/SP com o crivo de referenciais freireanos”. Esclareci minhas dúvidas com a pesquisadora responsável e concordo voluntariamente em participar do estudo. Sei que posso me retirar a qualquer momento, sem prejuízo, e que terei uma via deste termo em minha posse.

Nome do(a) Participante: _____

Assinatura: _____

Data: __/__/_____

Pesquisadora Responsável: Danieli Nunes Pereira

Assinatura: _____

Data: __/__/_____

Anexo 2- Autorização da Pesquisa

A/C do Comitê de Ética da PUC - SP

Em atendimento à solicitação da Sra. Danieli Nunes Pereira, que informa desenvolver a pesquisa intitulada "Reorientação Curricular do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Jacareí/SP com o Crivo de Referenciais Freireanos", tendo como principais objetivos:

1. Analisar o processo de reformulação da proposta curricular de um Instituto Federal à luz da pedagogia crítica freireana;
2. Propor sugestões para a reorientação curricular do curso de Pedagogia desta Instituição, que será o campo de investigação.;

E tendo solicitado a autorização para analisar as atas da Comissão de Reformulação , do Colegiado do curso e do NDE, assim como o relatório de avaliação(PPC) dos alunos, tal como por ela discriminados:

1. – Ata colegiado
2. - Ata NDE
3. – Atas comissão de reformulação
4. - Relatório de avaliação (PPC) Alunos.

Informamos que sendo a pesquisa doravante conduzida de acordo com os princípios éticos, respeitando o sigilo e a confidencialidade das informações e eventualmente, caso necessário, compra com o fornecimento de mais detalhes sobre a metodologia e as etapas do estudo, bem como sendo encaminhada para a Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFSP/Campus Jacareí cópia da versão final do relatório de pesquisa, AUTORIZA-SE o acesso e análise dos documentos mencionados.

Atenciosamente,

Anexo 3 – Parecer da Plataforma Brasil**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Reorientação curricular do curso de Pedagogia do Instituto Federal Jacareí/SP com o crivo de referenciais freireanos

Pesquisador: DANIELI NUNES PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86782524.2.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.608.818