

Conhecimentos e práticas freireanas na formação inicial de pedagogos e pedagogas

Freirean knowledge and practices in the initial training of pedagogues

Diuliana Nadalon Pereira
Cristiane Muenchen
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Santa Maria/RS-Brasil

Resumo

Este estudo tem como objetivo investigar os conhecimentos e as práticas freireanas presentes nos cursos de Pedagogia de três universidades públicas do Rio Grande do Sul. Para tanto, foram realizadas entrevistas com docentes dos cursos das instituições investigadas, sendo os dados analisados por meio da Análise Textual Discursiva. Identificaram-se alguns conhecimentos freireanos, como a amorosidade, a criticidade, a autonomia, o diálogo e a problematização. Além disso, são utilizadas algumas práticas, a exemplo dos círculos dialógicos, da investigação da realidade e do uso de temas. Os pressupostos freireanos vêm sendo abordados a partir de diversas obras, principalmente, da Pedagogia da Autonomia e da Pedagogia do Oprimido. Por fim, sinaliza-se a carência de processos de obtenção de Temas Geradores mais sistematizados, para que tenham legitimidade e contribuam na transformação da realidade.

Palavras-chave: Paulo Freire; Pedagogia; Formação de Professores.

Abstract

This study aims to investigate the freirean knowledge and practices present in the Pedagogy courses of three public universities in Rio Grande do Sul. To do so, interviews were conducted with teachers of the courses of the institutions investigated, and the data were analyzed by means of Textual Discourse Analysis. Some Freirean knowledge was identified, such as love, criticality, autonomy, dialogue, and problematization. Moreover, some practices are used, such as dialogical circles, the investigation of reality, and the use of themes. The Freirean assumptions have been approached from several works, mainly the Pedagogy of Autonomy and the Pedagogy of the Oppressed. Finally, we point out the lack of processes to obtain more systematized Generating Themes, so that they can have legitimacy and contribute to the transformation of reality.

Keywords: Paulo Freire; Pedagogy; Teacher Training.

1.Primeiras palavras: as inquietudes que dão origem ao estudo

Paulo Freire foi um autor brasileiro reconhecido mundialmente, devido suas importantes contribuições à educação. Para além de suas proposições a alfabetização de jovens e adultos, o autor, buscava, por meio da educação, libertar os sujeitos da opressão a que eram submetidos ao longo de suas vidas. Desse modo, o processo educativo na perspectiva freireana é orientado pela problematização da realidade para que haja a conscientização, emancipação e transformação. Assim, os sujeitos devem se perceber como fazedores da sua própria história e não como objetos dela (FREIRE, 2018). Todavia, os processos educativos predominantes se distanciam disso, pois, o conhecimento escolar, comumente, é abordado de maneira antidialógica e descontextualizada (MUENCHEN, 2010). São muitos os fatores responsáveis por isso, estando atrelados às políticas públicas, à formação docente e às abordagens de ensino adotadas.

Para isso, é importante que o referencial freireano esteja presente nos cursos de formação de professores e professoras, o que inclui os pedagogos e pedagogas. No entanto, conforme Bastos (2013) existe uma carência de pesquisas em Ensino de Ciências nos Anos Iniciais que utilizam de referenciais progressistas, como é o caso de Freire. Assim, os pressupostos freireanos podem estar sendo pouco explorados e compreendidos nesse nível de ensino. Marques (2019), sinaliza que essa ausência pode ser reflexo da: i) à ausência de autonomia docente na prática; ii) à falta de tempo para planejamento; iii) às concepções de ensino/educação pelas professoras nem sempre alinhadas ao referencial freireano; e, iv) ao desconhecimento da realidade dos estudantes pelas professoras, etc.

Portanto, é relevante a adoção de pressupostos freireanos desde os primeiros anos de escolarização. No intuito de contribuir para isso, este estudo busca investigar quais são os conhecimentos e as práticas freireanas presentes na formação inicial de pedagogos e pedagogas a partir de um estudo em universidades públicas do Rio Grande do Sul (RS).

2.Abordagens inspiradas na perspectiva educacional freireana: algumas possibilidades

Existem abordagens que apresentam conhecimentos e práticas em sintonia com a perspectiva freireana, as quais têm como pretensão contribuir no desenvolvimento de uma educação libertadora. Dentre essas, tem-se a Abordagem Temática (AT) - uma perspectiva de estruturação curricular pautada em temas. A AT favorece o rompimento do paradigma tradicional curricular baseado em uma abordagem conceitual, em que conceito científico é

“objeto” central dos processos educativos, sendo um fim em si mesmo. Em contrapartida, a AT compreende o conceito como meio – e não fim – para a compreensão realidade e, por conseguinte, do conhecimento escolar (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). A AT fundamenta-se na perspectiva freireana, adotando a problematização e a dialogicidade. “Não deixa de fornecer elementos sobre os quais pode se fundamentar uma visão de conhecimento baseada na dialogicidade e problematização, pressupostos indispensáveis para a construção de um conhecimento emancipatório [...]” (PIERSON, 1997, p. 152).

Os referenciais freireanos fundamentam algumas perspectivas de AT, por acreditar na necessidade de se pensar em novas possibilidades de ensino, que implicam novas seleções de conteúdos – os quais são representados pelos temas - que não são pré-determinados (MAGOGA, 2017), mas, sim, significativos aos estudantes (HALMENSCHLAGER, 2014).

Existem diferentes parâmetros que podem ser adotados para a seleção dos temas, os quais têm relação com as distintas compreensões acerca do seu papel no processo de organização das atividades educativas (HALMENSCHLAGER, 2014). Alguns são selecionados a partir do interesse dos estudantes, outros representam assuntos em evidência nas mídias ou na própria comunidade e, ainda, outros podem ser selecionados através de um processo de investigação na comunidade. Historicamente, emergem vertentes da AT, algumas balizadas em pressupostos freireanos como a articulação Freire-CTS (AULER; DALMOLIN; FENALTI, 2009) e a Abordagem Temática Freireana (ATF) (LINDERMANN, 2010).

Outra proposta em consonância são os 3 Momentos Pedagógicos (3MP) como estruturante de currículos críticos. Os 3MP emergem no contexto da transposição da concepção freireana para o espaço da educação formal (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2014). Nesse sentido, os 3MP podem ser utilizados tanto como metodologia de trabalho de sala de aula, assim como estruturante curricular (MUENCHEN, 2010).

Além dessas propostas, existem os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, os quais ocorrem em formato de roda, onde os participantes através de diálogos problematizadores, fazem a reflexão crítica do processo educativo (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018). Por meio dos movimentos dialéticos, vão emergindo as temáticas geradoras e: “os coautores e as coautoras vão conscientemente imergindo nelas, desconstruindo práticas e reconstruindo novas possibilidades, as quais irão emergindo novamente, agora transformadas” (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018, p.843). Conforme os autores, a emersão e

imersão nas/das temáticas são movimentos fundamentais dos círculos, pois os sujeitos têm a possibilidade de se pronunciar, contribuindo para a sua auto(trans)formação permanente.

O que se percebe é que ao longo da história a produção/disseminação de conhecimentos associados aos escritos de Paulo Freire foi se constituindo de maneira distinta pelas áreas. Na Educação em Ciências, mais fortemente a partir da década de 70, com estudos relacionados à questão curricular. Os frutos desse potente trabalho são “percebidos” e “colhidos” até os dias atuais, haja vista, que esses sujeitos orientaram outros(as) pesquisadores(as) que já estão vinculados(as) às universidades, dando continuidade aos estudos (MAGOGA, 2017). Essa história é analisada/contada por Pierson (1997), que identifica o Grupo de Reelaboração de Conteúdo e Formação de Professores, do Departamento de Física da USP, como um grupo de pesquisa que considera como central o cotidiano para a elaboração do programa curricular, os quais, estavam alinhados aos pressupostos freireanos. Assim, a área tem utilizado o referencial de Freire para discutir as questões curriculares, por isso, são propostas adotadas pela área a AT e os 3MP. Já o campo da Pedagogia, tem se consolidado, na abordagem freireana, pelos seus estudos relacionando Paulo Freire à questão da diversidade cultural, da alfabetização e dos círculos dialógicos – demonstrando o interesse da área por essas temáticas, igualmente relevantes (PEREIRA, 2021).

Conforme Libâneo (2001), a Pedagogia está relacionada ao campo teórico-investigativo da educação, indissociável de outras áreas do conhecimento, por isso, é importante que promova uma formação que qualifique esses profissionais para que aprofundem conhecimentos referentes ao exercício, à pesquisa e à teoria pedagógica. Todavia, Longhini (2008) sinaliza que esses docentes apresentam carências dos conhecimentos que devem ensinar – isso pode estar atrelado a um dos resultados obtidos por Gatti (2010), em que a autora investigou a estrutura curricular da Pedagogia. No estudo, identifica que apenas 7,5% do currículo do curso destina-se a abordagem das disciplinas que ministrarão (ciências, história, artes, etc.). Partindo disso, torna-se ainda mais importante que haja uma interlocução entre as distintas áreas, a fim de superar os desafios existentes e favorecer a partilha de conhecimentos e práticas relevantes entre as áreas.

Por fim, ressaltamos que as abordagens aqui apresentadas são algumas das tantas que vêm sendo realizadas nos contextos educativos, as quais tem um papel fundamental para a construção de uma educação libertadora. Contudo, ainda há muito a se fazer para que mais crianças e jovens possam - por meio da educação - transformar a sua realidade, por isso, é

preciso que essas abordagens estejam presentes na formação de professores (as), para que conheçam, compreendam e as utilizem.

3.Caminho metodológico

Nesta pesquisa foram realizadas entrevistas com docentes de três universidades públicas do RS: i) Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - *campus* São Luiz Gonzaga; ii) Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves; e iii) Universidade Federal de Santa Maria. As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise. Os sujeitos entrevistados eram docentes que utilizavam o referencial freireano em seus componentes curriculares nos cursos de Pedagogia.

Foi utilizada a Análise Textual Discursiva, a qual ocorre em três etapas: unitarização, categorização e produção de metatextos (MORAES; GALIAZZI, 2016). Na unitarização foram extraídas as unidades de significado, as quais são trechos das entrevistas que respondem ao problema de pesquisa. A partir disso, receberam códigos, sendo “P” o indicativo de professor e “U” de unidade, exemplo: P1_U1_UERGS. Na categorização as unidades foram aproximadas, dando origem as categorias. Neste estudo apresenta-se a categoria “*conhecimentos e práticas que balizam a utilização do referencial freireano*” a partir de quatro subcategorias: a) discussões introdutórias sobre a pedagogia freireana; b) estratégias didáticas balizadas no referencial freireano; c) aprofundamentos teórico-metodológicos sobre a pedagogia freireana; e, d) obras freireanas utilizadas. Na última etapa foi produzido o metatexto, o qual possibilita uma compreensão renovada do todo. Para isso, foram selecionadas unidades que junto dos referenciais teóricos responderam ao problema de pesquisa.

4.Conhecimentos e práticas que balizam a utilização do referencial freireano

Compreendemos por conhecimentos as características inerentes às/aos docentes, as concepções e discussões abarcadas em um processo de transposição da construção dos mesmos em suas aulas. Ademais, compreendemos, em sintonia com os pressupostos freireanos, a atuação docente (conhecimentos e práticas) como práxis. Para Freire a práxis é a relação dialética entre processos de ação e reflexão, assim, pode contribuir para a superação do dualismo entre ação (dimensão prática) e reflexão (dimensão teórica) (CARVALHO; PIO, 2017). É ainda “uma ação orientada pela teoria que se remete à ação transformadora [...] uma atividade prática, imbuída de conhecimentos, reflexões e questionamentos, com vista a ações transformadoras da realidade” (CARVALHO; PIO, 2017, p.435). Em conformidade, compreendemos a práxis como uma potência na transformação da

realidade, sendo, uma fonte de produção de conhecimento reflexivo (FREIRE, 2018). Neste estudo, não se nega suas relações, porém, busca-se analisar a existência de uma predominância teórica ou prática, haja vista que teoria e prática são indissociáveis, isto é, não há conhecimento sem prática, do mesmo modo, que não há prática sem conhecimento.

4.1. Discussões introdutórias sobre a pedagogia freireana

A questão da *amorosidade* foi bastante mencionada nas entrevistas, sendo citada sua importância ao processo educativo (P3_U3_IFRS). “*Em relação aos conhecimentos [...] um dos pressupostos freireanos mais latentes que mais atravessam a minha prática é a questão da amorosidade, é uma questão muito importante [...]*” (P3_U3_IFRS).

Foi sinalizado que a amorosidade se constitui no sentido de amar todos e todas (P2_U1_UFSM). Será que essa compreensão de amorosidade é coerente aos pressupostos freireanos? Freire (1996, p.7) diz que “essa postura [amorosidade] ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente”. A amorosidade para Freire apresenta dimensão epistemológica, nesse sentido, existe uma “interdependência tecida no afeto da escuta e na abertura ao diálogo com o outro” (AMORIM; CALLONI, 2017, p.385). A amorosidade está centrada na emancipação e libertação das condições sociais truculentas impostas pela classe opressora (AMORIM; COLLONI, 2017). Assim, a amorosidade não anula a rigorosidade metódica que a educação crítica necessita.

A *criticidade* é outra discussão utilizada nos cursos, ocorrendo interdisciplinarmente. “*Então nós temos no decorrer do curso atividades comuns entre os componentes curriculares do semestre [...] com vistas a desenvolver essa criticidade freireana [...] que são os seminários integrados interdisciplinares*” (P1_U4_IFRS).

A criticidade balizada nos pressupostos freireanos, é enraizada na perspectiva antropológica, articulada à dimensão epistemológica, ética, política e educacional (MURARO, 2015). Para Freire (1996), a criticidade está relacionada à curiosidade, o autor reflete que quando a curiosidade ingênua se critica se torna curiosidade epistemológica. A criticidade voltada à libertação, pode auxiliar os sujeitos no processo de leitura crítica da realidade. O referencial freireano não é apenas uma teoria social crítica, mas uma nova forma de ser e de estar educador/educadora, que passa a assumir o seu papel social em favor dos excluídos e o compromisso com a superação da educação bancária. Por isso, referente as unidades acerca da criticidade, percebe-se que esta discussão, está voltada em como o profissional será em

sua futura práxis, para além de um conceito abordado no curso. Por esse motivo, não é restrita a uma única disciplina, mas é trabalhada interdisciplinarmente.

A conscientização é outra discussão abordada nos cursos. Assim, existe a preocupação em formar um profissional consciente, capaz de perceber o outro e a sua realidade. “A questão também de alfabetização, da conscientização, ou seja, pelos estudos de Freire nós podemos trabalhar nesta lógica, alfabetizando os futuros professores para a consciência de si e do outro no mundo” (P3_U36_UFSM).

A conscientização pressupõe ir além da apreensão da realidade, implica perceber a realidade como “objeto” cognoscível e, por isso, quanto maior é a conscientização do sujeito, maior será sua capacidade de desvelamento do seu universo existencial (FREIRE, 1979). Assim, interpreta-se aqui que a conscientização é um *continuum*, visto a condição do inacabamento humano. É preciso compreender que ninguém conscientiza ninguém, pois é um processo particular de cada sujeito, tal como fica expresso na unidade P1_U30_UFSM.

Aí tu vais fazendo esse processo e a pessoa começa a abrir os olhos, enxergar o que não via antes. Este processo é o que Paulo Freire chamava de conscientizar e ninguém conscientiza ninguém, conscientização é um processo próprio de cada um e cada uma (P1_U30_UFSM).

A *autonomia* também esteve presente nas entrevistas. A professora P2, da UFSM, discute que utiliza a autonomia como objeto de ensino, no intuito de fortalecer as estudantes. “A autonomia é outra coisa que eu trabalho, para fortalecer as gurias, buscar nelas a autoria dos processos de aprendizagem” (P2_U25_UFSM).

Lima (1999) argumenta que exercer a pedagogia da autonomia é uma possibilidade para intervir e se inserir no mundo, através da prática da decisão. Acrescenta que a autonomia em Freire se constitui: “como valor, objetivo, experiência pedagógica concreta, inerente à natureza educativa e à pedagogia (democráticas)” (LIMA, 1999, p.65). Tal é a importância que Paulo Freire atribui a isso que escreve o livro *Pedagogia da Autonomia*, em que defende a necessidade de respeito a autonomia dos (as) estudantes. A autonomia se faz pela prática de inúmeras vivências que requerem tomada de decisão e, por isso, uma pedagogia da autonomia centra-se no estímulo de experiências que necessitam uma ação do discente, uma decisão; e essas devem ter como premissa o *respeito a liberdade!* (FREIRE, 1996).

Por fim, a última discussão evidenciada durante às análises foi a *esperança*. A unidade abaixo menciona que a docente trabalha com as estudantes a esperança, conforme a seguir:

[...] A realidade é densa, complexa, dialética, ela é difícil. Mas nem por isso a gente precisa ter medo, porque o medo imobiliza. Então algo que eu sempre utilizo com as meninas é a esperança como antídoto do medo, eu acho que é uma coisa que o processo formativo coloca muito nelas [...] a desesperança [...] (P2_U24_UFSM).

A esperança atua no fortalecimento da resistência contra os fatalismos; serve também de mola propulsora para que as pessoas continuem acreditando na utopia, nos sonhos possíveis! Freire (2014) argumenta que a esperança é uma necessidade ontológica do ser humano e que a desesperança é promotora do imobilismo. Destarte, analisando a unidade, percebe-se que o medo é produto da desesperança, e, portanto, é imobilizante. Para além dela refletir acerca da *esperança*, a unidade, sinaliza para um processo formativo que promove sentimentos antagônicos, como é o caso da desesperança e do medo.

4.2. Estratégias didáticas balizadas no referencial freireano

A estratégia didática mais desenvolvida pelos cursos são as *rodas de conversa*, *círculos dialógicos* e *Círculos de Cultura Freireanos*. Na análise se evidenciou que o elemento estrutural desses círculos é o diálogo, tal como expresso na unidade abaixo:

*Então a gente trabalha muito com rodas de conversa, porque eu acredito muito! Nas rodas, todos podem **falar e ouvir**, o que é fundamental para uma reflexão coletiva. E eu trago isso do aporte teórico-metodológico do Freire, que eram os Círculos de Cultura que ele trabalhava [...] (P2_U24_UERGS, grifo meu).*

Os círculos dialógicos e as rodas de conversa foram inspirados nos Círculos de Cultura Freireanos, os quais faziam parte do Movimento de Cultura Popular liderado por Freire na década de 60, ocasião na qual foram realizadas as primeiras experiências de alfabetização. Os círculos visavam demonstrar, principalmente, que embora os sujeitos ainda não fossem alfabetizados, eram produtores de cultura (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018).

Os círculos, como parte do processo de alfabetização, eram um espaço alternativo ao da sala de aula (ANCHIETA, 2019) e fundamentavam-se no diálogo. Buscavam além da apreensão das palavras, novas possibilidades de existir no mundo (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018). Recebeu o nome de Círculo de Cultura, considerando que os participantes se organizavam em uma “roda” e pela interação entre os sujeitos e deles com a sua cultura – havendo, assim, a recriação e ressignificação dos seus conhecimentos (ANCHIETA, 2019).

Por isso, percebe-se que os círculos dialógicos e as rodas de conversa são uma forma de reinventar um legado de Freire. “Recriar esse legado é um desafio urgente e necessário

para que se constitua uma sociedade que valoriza as diferentes vozes, os diferentes saberes, as diversas unidades da criação humana” (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018, p.840).

Uma das professoras utiliza como estratégia didática os 3MP durante os planejamentos das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, “[...] no Pibid a gente faz todos os planejamentos a partir dos 3 Momentos Pedagógicos, conscientização, estudo da realidade, reconhecimento. Então a gente faz todo esse planejamento em cima disso aí” (P4_U16_UERGS).

Essa foi a única expressão da utilização dos 3MP, sendo citada por uma professora com formação na área das Ciências - um diferencial dos demais entrevistados, com formação em Pedagogia. Talvez por ter sido desenvolvida por pesquisadores(as) da área de Ciências, possa ser mais conhecida nesta. Sinaliza-se que os 3MP, mesmo que pouco utilizados na formação de pedagogos(as), parece que estão começando a ocupar este campo de formação.

5.Aprofundamentos teórico-metodológicos sobre a pedagogia freireana

O diálogo é o principal aprofundamento teórico-metodológico desenvolvido pelos(as) entrevistados(as). Além disso, ele vem oportunizando a leitura da realidade (P3_U2_IFRS).

[...] tem uma coisa que sustenta muito a minha prática que é a questão do diálogo - a dialogicidade é algo extremamente forte [...] na troca entre os sujeitos. A partir daí a gente consegue acessar um pouco desse contexto, da realidade do outro, do lugar que ele fala, de como ele é atravessado (P3_U2_IFRS).

Ao utilizarem uma metodologia dialógica os(as) docentes favorecem a resignificação das compreensões sobre determinados assuntos e temáticas (P3_U25_UFSM). “[...] O diálogo se dá de várias formas – reconstruindo no sentido de acrescentado, agregando elementos novos aquilo que eu já tinha e que era um conhecimento limitado” (P3_U25_UFSM).

Em relação a isso, toda a problematização pressupõe um dialogismo, nesse sentido, o(a) professor(a) devem apreender o conhecimento que o estudante possui para demonstrar as limitações deste conhecimento. A partir disso, confrontar com o conhecimento científico e gerar um distanciamento crítico (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011), na finalidade de demonstrar que o conhecimento do estudante talvez não seja suficiente e isso gerará a necessidade de um novo conhecimento (conhecimento científico). Todavia, esse processo não pode ocorrer como uma imposição, tal como em educação bancária, mas sim ser baseado na restituição sistematizada – ocorrer dialeticamente (LEITE; FEITOSA, 2011).

O diálogo também tem permeado processos de auto(trans)formação permanente (P1_U1_UFSM), seminários e projetos (P1_U13_UERGS).

[...] Eu tenho pautado os meus processos de auto(trans)formação permanente sempre numa perspectiva dialógica e reflexiva [...] (P1_U1_UFSM).

Sim, nós trabalhamos [...] com projetos em que a gente tem temas e palavras de força. Normalmente a gente usa isso e nos seminários nós escolhemos junto com as turmas algumas palavras de força. E usamos sempre a questão dialógica para que paute nossas ações (P1_U13_UERGS).

Para Henz (2014) a auto(trans)formação permanente ocorre pela condição ontológica do inacabamento dos seres humanos e sua busca em ser mais e pelos processos de ação-reflexão-ação. É neste sentido, que o diálogo desempenha função fundamental neste processo, pois a auto(trans)formação ocorre devido ao diálogo problematizador.

Uma outra proposta utilizada pelos(as) docentes são os - processos de *investigação e reconhecimento da realidade*. Isso serve de indicativo de que o referencial freireano auxilia em um olhar mais sensível ao contexto dos(as) estudantes, conforme as unidades a seguir:

[...] nos estágios, onde é feito aqueles momentos de [...] observações de toda a realidade para poder então propor um planejamento adequado e voltado aquela comunidade em que se está fazendo estágio (P5_U19_UERGS).

Então enquanto não olhar a realidade é doloroso né e aumenta e amplifica as desigualdades e as injustiças sociais. [...] Então não há como se desvincular de Paulo Freire e dos pressupostos e dos seus conceitos, é um pouco isso, se localizar no tempo, no mundo, e que os estudantes consigam fazer isso (P2_U32_IFRS).

Desse olhar para a realidade, reconhecê-la e intervi-la, tem-se como uma das possibilidades a utilização de temas – um aprofundamento teórico-metodológico bastante citado nas entrevistas. A unidade P1_U28_UFSM discute que os Temas Geradores (TG) tornam os conteúdos mais significativos, além disso, podem potencializar uma visão crítica acerca da realidade, bem como dos conhecimentos dos estudantes (LINDEMANN, 2010).

Então, é neste sentido que a gente faz o processo teoria-prática e a busca por temáticas geradoras que transformem o conteúdo programático dos componentes das diferentes modalidades mais orgânicos, mais significativos [...] (P1_U28_UFSM).

Algumas unidades apresentam possibilidades de obtenção de temas. Segundo a unidade P3_U18_IFRS pode ocorrer através das rodas de conversa. A unidade P4_U15_UERGS sinaliza que os temas emergem a partir dos interesses dos estudantes.

[...] eu faço essa roda toda com os alunos e a partir dali, também emergem Temas Geradores para a gente problematizar na sala de aula, imbricado com a própria formação deles, dos trajetos dos alunos [...] (P3_U18_IFRS).

[...] Os alunos gostavam e chamava muito atenção deles as formas e as cores e o tema foi forma e cor. Então o tema se constitui a partir da demanda e da curiosidade da criança [...] (P4_U15_UERGS).

O diálogo é um elemento comum às unidades, sendo um elemento fundamental para a emergência dos temas. Freire (1996) compreendia como parte do diálogo a escuta. Não é falando de cima para baixo que se escuta o que o outro tem a dizer, a escuta (democrática), não se dá verticalmente. Além desses processos, algumas unidades sinalizam a utilização de meios mais profundos de chegada aos temas. Nestes casos há o desenvolvimento de investigações na comunidade e de estudos socioantropológicos.

Eles não vão para a escola com o planejamento pronto [...] isso se constitui somente a partir do momento que eles passam aquele período de observação aonde eles vão tentar chegar a um tema que vai gerar o projeto de estágio [...] (P4_U11_UERGS).

Eu já trabalhei bastante com turmas que já se formaram a questão de como se chegar num Tema Gerador, dentro daquele conteúdo [...], dentro daquela faixa etária x, lá da escola, buscando aquela questão do estudo socioantropológico, então daquela escola, daquela turma, daquela comunidade, daquela região (P4_U9_UERGS).

Identifica-se que os cursos de Pedagogia vêm obtendo os temas por meio de dois principais caminhos. O primeiro deles parte dos interesses dos (as) estudantes e buscam abordar os conteúdos das disciplinas. Já o segundo se dá na própria comunidade ou escola, onde são realizadas observações e diálogos com os sujeitos. Ao analisar esses dois caminhos reflete-se que existam duas compreensões diferentes sobre os temas. Não é a intenção atribuir grau de valor, pelo contrário, ambos são importantes. Visto isso, pretende-se discutir quais as possíveis compreensões e utilizações desses temas nos cursos de Pedagogia.

No primeiro caminho parece haver uma compreensão do tema como um instrumento que potencializa as reflexões e torna os conhecimentos mais significativos. Todavia, esses temas não representam, necessariamente, contradições sociais ou situações-limites. São

temáticas que emergem dos encontros, onde são considerados apenas os sujeitos envolvidos, ou seja, não se tem a pretensão de legitimar os temas através de estudos mais aprofundados. Os TG, neste caso, mesmo que orientem o processo educativo, não reestruturam o currículo. Assim, parece que essas intervenções são mais pontuais, para momentos e fins específicos, por isso, percebe-se uma semelhança com o que Halmenschlager e Delizoicov (2017) chamavam de inserção pontual. Essa, segundo os autores, apresenta caráter metodológico, onde utiliza blocos de conteúdos relacionados ao tema e é desenvolvida em algumas aulas, normalmente poucas.

No segundo caminho é feito um estudo na comunidade e no contexto escolar, são consideradas questões mais amplas, complexas e implícitas em que os sujeitos vivenciam. O TG, neste caso, aparenta ter maior durabilidade, tal como exemplo em P4_U11_UERGS quando menciona que todo estágio que é todo estruturado a partir deste tema. Este caminho se aproxima da inserção ampliada (HALMENSCHLAGER; DELIZOICOV, 2017). Nesta, conforme os autores, busca-se uma reestruturação no currículo, é mais duradoura e transcende as questões metodológicas. Contudo, o que se percebe nas unidades é que embora sejam feitas investigações, quase não há menção a estruturação de currículos a partir desses processos.

Os temas, como aprofundamentos teórico-metodológicos freireanos, vêm sendo bastante adotados pelos cursos de Pedagogia. Esses, no entanto, majoritariamente, não utilizam as 4 etapas de Investigação Temática (IT) de Freire (2018) ou outras formas, tal como as 5 etapas de IT de Delizoicov (1982) ou os 3MP como estruturantes de currículos (MUENCHEN, 2010). Esses resultados são semelhantes aos resultados obtidos por Schneider, Centa e Magoga (2015) quando investigam identificam um número significativo de trabalhos que não realizam nenhum processo de IT. Segundo as autoras, uma hipótese para estes resultados provém de uma confusão em relação aos conceitos e significado do TG, o que gera uma possível polissemia do termo. Concorda-se com essas interpretações, mas acrescenta-se que por tratar-se de uma área de formação diferente (Pedagogia) pode haver aqui não uma confusão do termo, mas sim uma compreensão diferente sobre ele.

Todavia, os TG são situações-limites presentes na realidade, Freire (2018) diz “os temas se encontram encobertos pelas situações-limites que se apresentam [...] como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se” (p. 130). Os TG podem, inclusive, não serem percebidos pelos sujeitos e: “o fato de que indivíduos de uma área não captem um TG, só aparentemente oculto ou o fato

de captá-la de forma distorcida, pode significar, já, a existência de uma situação-limite de opressão em que os homens se encontram mais imersos que emersos” (FREIRE, 2018, p.132).

O que se pretende demonstrar é que a chegada a temas significativos e legítimos pressupõe um olhar para o que está implícito, portanto, a não realização de investigações rigorosas podem levar a “seleção” de temas que não representam situações-limites e, por isso, reduzir o potencial de transformação social dos TG. Aparentemente, os TG mencionados nas entrevistas são uma reinvenção dos pressupostos freireanos. De qualquer forma, o uso destes temas com ou sem processos de investigação, já representam uma forma de pensar e fazer uma educação mais dialógica e contextualizada. Contudo, defende-se propostas sistematizadas de chegada aos temas, que tenham rigorosidade metódica.

Todavia, a Pedagogia aborda muitas discussões relevantes sobre Freire, a exemplo de questões de diversidade cultural, as quais não são tão contempladas pela AT. Então, isso justifica, a importância de um maior diálogo entre as áreas de Educação em Ciências e Pedagogia, pois este pode ser um caminho para que ambas se ressignifiquem a partir da partilha de conhecimentos e práticas. Ao passo que a Pedagogia pode proporcionar um olhar com maior representatividade sobre as questões atreladas à diversidade cultural, a Educação em Ciências pode propiciar um olhar mais crítico e vigilante acerca do currículo e da abordagem de temas.

Também foi citada a utilização da *problematização*, sendo indicados diferentes recursos para a sua utilização. Conforme pode ser visto na unidade abaixo:

Eu trabalho muito [...] a metodologia da problematização [...]. Então se o tema hoje é cultura, então eu trago uma problematização baseada no tema que tá no conteúdo programático [...] e a partir dessa problematização que pode ser um texto, [...] uma figura, [...] um slide, a gente começa a desenvolver o conteúdo (P4_U2_UEGRS).

A unidade acima discute que o primeiro passo após a chegada do tema é fazer problematizações sobre o mesmo. Isso pode contribuir para gerar motivações para introduzir o conteúdo, pode favorecer uma aproximação desse com as situações reais da vida dos sujeitos. Mesmo que os (as) estudantes vivenciam essas situações diariamente, não conseguem interpretá-las, pois, muitas vezes, não dispõem do conhecimento científico necessário para sua compreensão (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1992). Desse modo, esse primeiro momento pode despertar reflexões sobre o tema a ser estudado, considerando que existe

um problema que não é compreendido. Segundo Delizoicov e Angotti (1994) o papel do (a) professor (a) é de gerar provocações e lançar questionamentos, conforme explícito abaixo:

*[...] um outro pressuposto é o de sempre partir da realidade dos estudantes e escutar primeiramente sobre o que eles pensam sobre essa questão, para então daí começar o processo de **problematização**. Paulo Freire fala da pergunta, muito mais que a pedagogia da resposta. Às vezes a gente chega numa sala de aula e trabalha a pedagogia da resposta [...] Toda a sistematização do conhecimento começa querendo responder uma pergunta! [...] (P1_U17_UFSM, grifo meu).*

A unidade acima traz a ideia de *pergunta* e *problematização*, atualmente, existe um movimento que visa gerar a compreensão e distinção entre essas duas expressões. Nesse sentido, toda problematização parte de uma pergunta a ser respondida, todavia, não é qualquer pergunta que representa uma problematização (MUENCHEN, 2010). Muenchen (2010) ao investigar a disseminação dos 3MP na região de Santa Maria/RS, indica que no primeiro momento pedagógico, muitas vezes, as questões estão relacionadas aos conhecimentos científicos e, por isso, distanciam da problematização no sentido freireano.

A problematização implica na promoção da curiosidade epistemológica, a qual se dá a partir da superação da curiosidade ingênua (MUENCHEN, 2010). A autora acrescenta que “dentre as características de problematizar está a apresentação de assuntos não como fatos a memorizar, mas como problemas a serem resolvidos, propostos a partir da experiência de vida dos educandos, para eles trabalharem” (MUENCHEN, 2010, p. 159). Assim, perguntas não problematizadoras são insuficientes para gerar a curiosidade epistemológica, por isso, os (as) professores (as) devem avaliar se estão realizando perguntas ou problematizações.

5.1. Obras freireanas utilizadas

Os entrevistados e as entrevistadas utilizam diversas obras de Paulo Freire ou de outros autores (balizadas em Freire) nos cursos, as quais são apresentadas no quadro 1 abaixo.

Quadro 1. Obras freireanas utilizadas pelos (as) professores (as) nos cursos

Obras freireanas	Frequência	Obras freireanas	Frequência
Pedagogia da Autonomia	8	Educação e Mudança	1
Pedagogia do Oprimido	7	Por uma Pedagogia da pergunta	1
Pedagogia da Esperança	3	Ousadia no Diálogo	1
Educação como prática de liberdade	3	Extensão e Comunicação	1
Professora sim, tia não!	3	A sombra desta mangueira	1
A importância do ato de ler	3	Dicionário Paulo Freire	1
Medo e Ousadia	1		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A obra mais utilizada nos cursos é a *Pedagogia da Autonomia*, sendo mencionada pela maioria dos entrevistados e das entrevistadas.

A gente utiliza sim bastante, a gente tem a *Pedagogia da Autonomia* como um livro base nosso, que todos nós professores utilizamos, nas nossas disciplinas, de alguma forma a gente resgata um capítulo sempre desse livro [...] (P4_U5_UEGRS)

A segunda obra mais citada foi a *Pedagogia do Oprimido*, conforme as unidades abaixo.

A *Pedagogia do Oprimido* é trabalhada no quarto semestre [...], nós trabalhamos a questão da *Pedagogia do Oprimido* para perceberem a realidade que estamos hoje. Não importa o período da obra, é uma obra perene, que nos auxilia (P1_U10_UEGRS).

Outras obras mencionadas foram a *Pedagogia da Esperança*, *Educação como Prática de Liberdade*, *Professora sim, tia não* e *Importância do Ato de Ler*, conforme exemplos:

Eu sempre procurei ao longo da minha história levar principalmente a *Pedagogia da Esperança*. Eu gosto muito daquele livro e li e eu tento aplicar [...] (P2_U6_UFSM). [...] Então eu atrelo a questão da *Importância do Ato de Ler*, eu gosto muito de trabalhar esse texto, porque [...] ele conversa muito com a realidade [...] eles conseguem fazer uma transposição [...] para o dia a dia deles [...] para a prática que eles vêm constituindo durante este processo formativo (P3_U15_IFRS).

Já as obras *Medo e Ousadia*, *Educação e Mudança*, *Por uma Pedagogia da Pergunta*, *Ousadia no Diálogo*, *Extensão e Comunicação*, *A Sombra desta Mangueira* e *Dicionário Paulo Freire*, foram citadas apenas por um (a) professores (as) cada.

Eu gosto muito de trabalhar o *Medo e Ousadia*, que é uma obra que é pouco citada, nas ementas das disciplinas do curso de formação. E eu acho que é um livro que tem uma contribuição muito grande, porque ela trabalha com essa postura do ser professor, [...] (P2_U11_UEGRS).

Tem um livrinho que [...] não deixo nunca de trabalhar que se chama a *Ousadia do Diálogo*. [...] É um primor de obra, eu digo quase que poderia ser um livrinho de cabeceira de como pode ser a prática na sala de aula e na escola (P3_U28_UEGRS).

A menção a essas obras representa a importância das obras freireanas para a formação de pedagogos e pedagogas. Os pressupostos freireanos são muito contributivos para refletir os saberes da docência, estando muito presentes na *Pedagogia da Autonomia*, mas, também, em outras obras aqui citadas, tais como: *Medo e Ousadia*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia do Oprimido*, *Professora sim, tia não*, conforme os subsídios de Souza (2020).

Segundo Saul e Saul (2016), Paulo Freire é um dos referenciais que incentiva a criação de processos de formação docente num viés contra hegemônico, em oposição aos modelos

tradicionais de formação. Esses processos, visam gerar maior autonomia nos professores e nas professoras, mobilizando seus saberes. Por essa razão, o referencial freireano apresenta um valor muito importante para pensar a formação de professores e professoras. Em consonância a isso, Nóvoa (1998) sinaliza que a trajetória de vida do autor e as suas obras deveriam ser obrigatórias, considerando a essencialidade e atualidade do referencial, visto que também trazem conceitos essenciais para pensar a educação e a escola.

Isto posto, sinaliza-se que há uma diversidade de obras indicadas, demonstrando que os referenciais freireanos vêm sendo utilizados pelos docentes, não ficando restrito somente as obras mais conhecidas, embora essas, sejam predominantes. Pereira (2018) sinaliza, no entanto, que pela experiência formativa dele, como discente e docente, existe uma predominância das obras *Pedagogia da Autonomia* e da *Pedagogia do Oprimido* ou às vezes nem isso. Pereira (2018) está certo em parte, pois são essas as obras mais significativamente utilizadas, tanto em frequência quanto em profundidade das discussões, contudo, surpreende a diversidade de obras utilizadas, embora em momentos mais pontuais.

6.Considerações finais

A análise demonstra que são diversas discussões oportunizadas a partir do referencial freireano. Conforme discutido, a amorosidade, a criticidade, a conscientização, a autonomia, a liberdade e a esperança são elementos latentes. Em uma análise geral, parece que todos esses buscam gerar um novo agir docente - mais voltado a uma educação libertadora. Em relação às estratégias didáticas desenvolvidas, tiveram um maior destaque, devido à frequência de menção, o uso de círculos dialógicos.

Outrossim, considera-se que os aprofundamentos teórico-metodológicos se balizam no diálogo, na realização de processos de investigação/reconhecimento da realidade, no uso de temas e nas problematizações. Corrobora-se, aqui, para a importância destes aprofundamentos durante a formação inicial dos(as) Pedagogos(as) para que assumam uma prática docente voltada à emancipação e à conscientização dos seus educandos e educandas da educação básica. Todavia, seria pertinente investigar como estes sujeitos em formação inicial conseguem assimilar e utilizar esses aprofundamentos em sua práxis docente.

Como apresentado aqui, há algumas propostas que buscam a superação do currículo tradicional predominante, para um currículo fundamentado nos pressupostos freireanos, isto é, em articulação à realidade dos estudantes. Tal é a importância disso, que a maioria das propostas sistematizadas da área de Educação em Ciências e que são fundamentadas em

Freire, pressupõem a reestruturação curricular. Em contrapartida, a análise aqui realizada demonstra que essas discussões nos cursos de Pedagogia são quase ausentes. Embora sejam utilizados temas e TG, esses, majoritariamente, não objetivam por reestruturar currículo. Todavia, há uma presença bastante significativa (2º mais utilizada) da obra Pedagogia do Oprimido. Essa obra é a principal bibliografia de Freire que explora o processo de obtenção dos TG e discute, indiretamente (implicitamente) o currículo, por isso, questionam-se os motivos pelos quais essas discussões não se fazem tão presentes nestes cursos?

A distinta utilização dos pressupostos freireanos pelas áreas da Educação em Ciências e da Pedagogia, sobretudo, em relação ao currículo, pode ser proveniente da disseminação histórica desses conhecimentos/práticas pelas áreas. Como visto, na Educação em Ciências alguns grupos de pesquisa dedicaram-se por décadas aos estudos sobre currículo, muito influenciados pelo referencial freireano, assim, tem-se, atualmente, uma maior sistematização e utilização nesse campo. Enquanto, na Pedagogia, há um enfoque maior na alfabetização e na adoção de círculos dialógicos – o que também tem sintonia com a produção e circulação de conhecimento historicamente construído pela Pedagogia. Assim, embora as abordagens freireanas tenham sido bastante disseminadas, ainda parecem restritas à sua área de origem, para tanto, defende-se, aqui, que se deve pensar em possibilidades de diálogos com outras áreas, em especial, com a Pedagogia (foco deste estudo), a fim de que essas propostas tão contributivas possam ser propagadas para outros contextos.

Por fim, sugere-se a realização de processos formativos que contemplem essas discussões, demonstrando as possibilidades de busca de TG, bem como da utilização de temas na estruturação de currículos. Outrossim, essas propostas podem ser inseridas dentro dos cursos de Pedagogia, a partir de sua inclusão nas disciplinas dos cursos.

Referências

ANCHIETA, Tierre Ortiz. **Círculo de Cultura enquanto espaço de formação permanente de professores**. 2019. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

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

AULER, Décio; DALMOLIN, Antonio Marcos Teixeira; FENALTI, Veridiana dos Santos. Abordagem temática: natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS. **Alexandria**, Florianópolis, v. 2, n.1, p. 67-84, mar., 2009.

BASTOS, Ana Paula Solino. **Abordagem Temática Freireana e o Ensino de Ciências por Investigação:** contribuições para o Ensino de Ciências/Física nos anos iniciais. 2013. 203 p. Mestrado (Dissertação em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2013.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, mai./ago., 2017.

DELIZOCOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

DELIZOCOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora do Ensino de Ciências na educação formal**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

HALMENSCHLAGER, Karine Raquiel. **Abordagem de temas em Ciências da Natureza no Ensino Médio:** implicações na prática e na formação docente. 2014. 373 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

HALMENSCHLAGER, Karine Raquiel; DELIZOICOV, Demétrio. Abordagem Temática no Ensino de Ciências: caracterização de propostas destinadas ao Ensino Médio. **Alexandria**, Florianópolis. v. 10, n. 2, p. 305-330, nov., 2017.

HENZ, Celso Ilgo. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: pesquisa formação permanente de professores. In: VIII Seminário Nacional: diálogos com Paulo Freire, 8., 2014, Bento Gonçalves. **Anais...** Bento Gonçalves: URI, 2014. *Anais...* Bento Gonçalves, URI, 8, 1-14.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal. Círculos dialógicos investigativos-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos Círculos de Cultura Freireanos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul./set., 2018.

LEITE, Raquel Crosara Maia; FEITOSA, Raphael Alves. As contribuições de Paulo Freire para um Ensino de Ciências dialógico. In: VIII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista brasileira de Pedagogia**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez., 2010.

LINDEMANN, Renata Hernandez. **Ensino de Química nas escolas do campo como proposta agroecológica**: contribuições a partir da perspectiva freireana de educação. 2010. 339 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LIMA, Linício. Autonomia da Pedagogia da Autonomia. **Inovação**, v.12, 65-84, 1999.

LONGHINI, Marcos Daniel O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 2, p.241-253, 2008.

MARQUES, Sabrina Gonçalves. **Articulação Freire-CTS na formação de educadores dos anos iniciais**. 2019. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MAGOGA, Thiago Flores. **Abordagem Temática na Educação em Ciências**: um olhar à luz da Epistemologia Fleckiana. 2017. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí; 2016. 264 p.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. Os Três Momentos Pedagógicos e o contexto de produção do livro Física. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, p. 617-638, 2014.

MUENCHEN, Cristiane. **A disseminação dos Três Momentos Pedagógicos**: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS. 2010. 273 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MURARO, Darcísio Natal. Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. **EccoS Revista Científica**, São Paulo n. 38, p. 59-73, set./dez., 2015.

NÓVOA, Antonio. Notas sobre um regresso adiado. Educação, sociedade e culturas, **Porto**, n. 10, p. 155-174, 1998.

PEREIRA, Diuliana Nadalon. **Pressupostos freireanos na formação inicial de pedagogos e pedagogas: um olhar para três instituições do Rio Grande do Sul.** 185p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

PEREIRA, Sandra Maria Borba. **O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire.** 2010. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire.** Porto Alegre: Cirkula, 2018. 122 p.

PIERSON, Alice Helena Campos. **O cotidiano e a busca do sentido para o Ensino de Física.** 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SCHNEIDER, Tatiani Maria; CENTA, Fernanda Gall; MAGOGA, Thiago Flores. Um olhar para a definição dos Temas Geradores em práticas educativas de educação em ciências baseadas na Abordagem Temática. In: XVII Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire, 17., 2015, Santa Maria. **Anais....** Santa Maria, 2015.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 19-36, jul./set., 2016.

Sobre os autores

Diuliana Nadalon Pereira

Doutoranda e Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria. Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha. Desenvolve pesquisas na área de Educação em Ciências, atuando com os seguintes temas: Abordagem Temática, Avaliação Escolar e Abordagens Freireanas. Email: diulinadalon@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9895-1562>.

Cristiane Muenchen

Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestre em Educação e Licenciada em Física pela Universidade Federal de Santa Maria. É professora Associada nível 3, da área de Ensino de Física na Universidade Federal de Santa Maria. Email: crismuenchen@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3144-0933>.

Recebido em: 28/02/2023

Aceito para publicação em: 22/03/2023