

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CAMPUS ITAPINA

CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LAIS NASCIMENTO COSTA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA
CRÍTICA: uma leitura da Licenciatura em Pedagogia do IFES - Campus Itapina**

Colatina

2022

LAIS NASCIMENTO COSTA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA
CRÍTICA: uma leitura da licenciatura em Pedagogia do IFES - Campus Itapina**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a coordenadoria do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador Prof. Dr. Rogério Caliar

Co-orientador Prof. Me Nahun Thiagor

Colatina

2022

(Biblioteca do Campus Itapina)

C837f

Costa, Lais Nascimento.

A formação de professores numa perspectiva da pedagogia crítica: uma leitura da Licenciatura em Pedagogia do IFES - Campus Itapina / Lais Nascimento Costa. - 2022.

66 f. : il..

Orientador: Rogério Caliar

Coorientador: Nahun Thiagor

TCC (Graduação) Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Itapina, Licenciatura em Pedagogia, 2022.

1. Educação crítica. 2. Educação libertadora. 3. Formação crítica de professores. 4. Formação crítica emancipadora. 5. Pedagogia crítica. I. Caliar, Rogério . II. Thiagor, Nahun. III. Título IV. Instituto Federal do Espírito Santo.

CDD: 370

Bibliotecário/a: Débora do Carmo de Souza CRB6-ES nº 031



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS ITAPINA
Rodovia BR-259, Km 70, Zona Rural, Colatina, CEP 29709-910
Tel (27) 3723-1221 Fax (27) 3723-1244

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

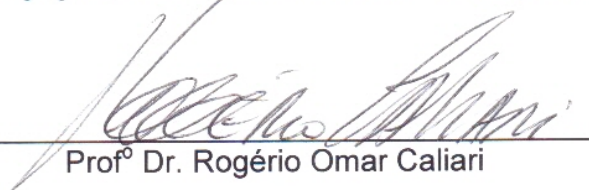
Licenciatura em Pedagogia

Autora: Laís Nascimento Costa

Orientador: Profº Dr. Rogério Omar Caliarí

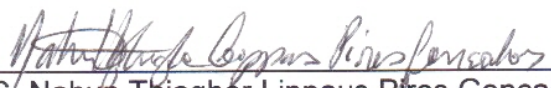
Co-orientador: Profº MsC. Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves

Aprovada pela Banca Examinadora como parte das exigências do componente curricular de Trabalho de Conclusão de Curso, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus Itapina*.



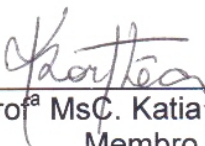
Profº Dr. Rogério Omar Caliarí

Presidente



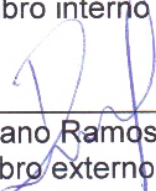
Profº MsC. Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves

Membro interno



Profª MsC. Katia Silene Zorthea

Membro interno



Profº MsC. Adriano Ramos de Souza

Membro externo



Profº MsC. George Francisco Corona

Membro externo

Colatina (ES), 30 de Junho de 2022.

Às minhas raízes baianas, sustentada pela pesca de Nova Viçosa, que me fez perceber que a luta dos oprimidos nasce do suor e dos esforços de nossos pais.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, mesmo não sendo uma pessoa religiosa, sei que todos os dias em que eu ia sozinha para o curso de moto naquela BR, era Ele quem me acompanhava. Foi Ele quem me deu saúde, paciência e força para chegar até aqui.

Gostaria também de agradecer ao meu irmãozinho, André Luíz, que me influenciou fortemente a querer ser uma educadora.

À mainha, Fabiane, que sempre acreditou em mim, que tem uma coragem admirável, força e que é minha inspiração. Obrigada por compreender (quase sempre) os momentos em que eu não podia te ajudar por estar ocupada com as tarefas da faculdade.

À minha vó, Adenilte, e ao meu pai José Marcos, que sempre dizem com orgulho quando se referem a mim, como uma estudante do ensino superior.

Gostaria de agradecer aos meus familiares que moram na Bahia, sou muito grata por tê-los na minha vida e dói muito a saudade constante causada pela distância.

Aos meus amigos, que são a família que eu escolhi, por sempre estarem ao meu lado, por trazerem o sentimento de paz e melhorarem o meu dia quando bate o desânimo e as frustrações.

Aos meus colegas de trabalho, Elisther, Dayan e Rosemary, parceiros de luta e resistência a favor do reconhecimento e da importância em afirmar a garantia de direitos do povo do campo. Obrigada por entenderem quando eu precisava me ausentar do trabalho para me dedicar a minha formação, que sempre foi meu sonho.

Gostaria de agradecer especialmente aos meus Orientadores, Prof. Dr. Rogério Caliari e Prof. Me. Nahun, que durante toda pesquisa me acompanharam, prestando todo suporte e proporcionando ensinamentos que só um educador crítico emancipador pode proporcionar, pretendo levar comigo o exemplo de vocês quando a educadora for eu.

E por fim, gostaria de agradecer a mim mesma, desde quando fui estagiária de escola pública, e ainda caloura, já se incomodava com as injustiças que aconteciam em sala de aula, e que entrou no curso querendo mudar o mundo. Que esse brilho nunca se apague.

RESUMO

A Educação Crítica, também conhecida através do pensamento freiriano como Educação Libertadora, surge como resposta aos discursos e práticas da Educação Tradicional Bancária, idealizada e promovida pela hegemonia, destinada à classe trabalhadora. Quando se trata da formação de professores, os cursos de licenciatura que trabalham nessa perspectiva de Educação crítica, contribuem para a formação de docentes conscientes e preocupados com a transformação de sua realidade e de seus educandos. Esta pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, caracterizada como Estudo de Caso, tem como objetivo a leitura da formação docente dos graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina, e analisar, pela ótica dos futuros docentes, se o curso trabalha numa perspectiva de formação crítica emancipadora. Para esta finalidade foi aplicado um questionário eletrônico com perguntas fechadas. Para dialogar com a pesquisa e discutir sobre o conceito de Educação Libertadora, utilizamos como quadro teórico principal os pensamentos de Paulo Freire (1979, 1989, 1996, 2001, 2013). O desejo de realizar este trabalho surgiu através de experiências em escolas públicas como estagiária e como educadora social, onde foi presenciado uma postura neutra e passividade de professores já atuantes, além de legitimar mais ainda situações de desigualdade em sala de aula. A partir das reflexões, conclui-se que a maioria dos participantes reconhecem que a Instituição promove um curso na perspectiva crítica emancipadora, onde também foi possível identificar um retorno positivo dos participantes a respeito da formação que estão recebendo. Durante a pesquisa, Paulo Freire é apontado pelos estudantes como o teórico mais presente nos conteúdos abordados no curso, considerando que o autor é um dos principais pensadores que defende a Educação para a criticidade.

Palavras-chave: Educação Crítica. Educação Libertadora. Formação Crítica. Formação crítica emancipadora. Formação de professores. Pedagogia Crítica

ABSTRACT

Critical Education, also known through Freire's thought as Liberating Education, arises as a response to the discourses and practices of Traditional Banking Education, idealized and promoted by hegemony, aimed at the working class. When it comes to teacher training, licensure courses that work from this perspective of critical education contribute to the training of teachers who are aware and concerned with the transformation of their reality and that of their students. This qualitative and exploratory research, characterized as a Case Study, aims to read the teaching training of undergraduates in the Pedagogy Degree course at the Federal Institute of Espírito Santo - Campus Itapina, and to analyze, from the perspective of future teachers, whether the course works from a perspective of emancipatory critical training. For this purpose, an electronic questionnaire with closed questions was applied. In order to dialogue with the research and discuss the concept of Liberating Education, we used the thoughts of Paulo Freire (1979, 1989, 1996, 2001, 2013) as the main theoretical framework. The desire to carry out this work arose through experiences in public schools as an intern and as a social educator, where a neutral posture and passivity of already active teachers was witnessed, in addition to further legitimizing situations of inequality in the classroom. From the reflections, it is concluded that most of the participants recognize that the Institution promotes a course in the emancipatory critical perspective, where it was also possible to identify a positive feedback from the participants regarding the training they are receiving. During the research, Paulo Freire is pointed out by the students as the most present theorist in the contents covered in the course, considering that the author is one of the main thinkers who defends Education for criticality.

Keywords: Critical Education. Liberating Education. Critical Training. Emancipating critical training. Teacher training. Critical Pedagogy

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Origem do Ensino básico dos participantes da pesquisa	39
Gráfico 2 – Atuação dos participantes da pesquisa na Educação	40
Gráfico 3 – Autores que os participantes da pesquisa afirmam terem conhecido antes de cursar a Licenciatura em Pedagogia	41
Gráfico 4 – Autores que os participantes da pesquisa afirmam terem conhecido durante o curso de Licenciatura em Pedagogia	41
Gráfico 5 – Aporte teórico conceitual	43
Gráfico 6 – Percepção dos participantes sobre a preocupação do curso em formar docentes críticos.....	44
Gráfico 7 – A importância de uma formação crítica emancipadora pela ótica dos participantes.....	45
Gráfico 8 – Percepção dos participantes a respeito dos componentes curriculares serem trabalhos na perspectiva crítica emancipadora	46
Gráfico 9 – Percepção dos participantes sobre a afirmação de que uma Educação crítica emancipadora possibilita lutar contra reproduções/manutenções de poder nos espaços escolares formais	47
Gráfico 10 – Nível de satisfação dos participantes em relação à formação docente do IFES - Campus Itapina.	49
Gráfico 11 – Percepção dos participantes sobre a influência do curso na sua consciência crítica enquanto cidadão.....	50

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS	8
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	PEDAGOGIA CRÍTICA COMO RESPOSTA AO ENSINO TRADICIONAL	16
2.2	CONCEITOS PRESENTES NA PEDAGOGIA CRÍTICA BASEADOS NAS IDEIAS DE PAULO FREIRE.....	20
2.2.1	Oprimido/opressor	20
2.2.2	Pedagogia do Oprimido	22
2.2.3	Educação Bancária.....	24
2.2.4	Educação Libertadora e o papel do educador problematizador	25
2.2.5	Emancipação	27
2.2.6	Educação Popular	27
2.2.7	Conscientização	28
2.2.8	Educação Não Formal	29
2.2.9	Educação como ato político	30
2.2.10	Leitura de Mundo e Pronúncia do Mundo.....	31
3	PERCURSO METODOLÓGICO	33
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO	33
3.2	O LOCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	34
3.3	O DESENNOLAR DA PESQUISA	35
3.4	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	38
4	ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÕES	39
4.1	APRESENTANDO OS RESULTADOS	39
4.2	OUTRAS DISCUSSÕES DOS DADOS OBTIDOS	51
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E INÍCIO DE NOVAS INQUIETAÇÕES	55
	REFERÊNCIAS	58
	ANEXO A	62
	APENDICE A.....	66

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Escolher a Educação como área de atuação profissional requer, além das diversas responsabilidades, um senso de reflexão sobre a postura que o futuro educador adotará ao assumir uma sala de aula, diante da compreensão de que a Educação é uma constante luta. Essas reflexões surgem ainda na formação docente ou quando há o primeiro contato com o chão da escola enquanto profissional. Dessa forma, para reconhecer o seu papel de oprimido e parte fundamental do processo de mediar o conhecimento, o educador se depara com a responsabilidade de consolidar uma consciência crítica através de reflexões, base teórica e prática.

Nesse sentido, a Educação Crítica, busca despertar a conscientização do sujeito de sua condição de oprimido e sua libertação contra as condições de opressão da sociedade. Tem por finalidade problematizar as desigualdades sociais. A Pedagogia Crítica busca desenvolver a conscientização e transformação dos educadores e educandos frente às conformidades da sociedade na qual estão inseridos. Segundo Ribeiro (2016), a Pedagogia Crítica desperta o protagonismo dos grupos silenciados e subalternizados, tornando a Educação um diálogo com eles, não para eles.

A Pedagogia Crítica apresentada por Paulo Freire (2013), denominada por ele de “Pedagogia Libertadora”, se opõe à Educação tradicional e “pauta-se na capacitação dos estudantes e educadores a desenvolverem uma compreensão crítica e consciente de sua relação com o mundo” (VICENTINI; VERÁSTEGUE, 2015, p. 38). Ressalta-se a importância de se ter uma postura crítica na prática educacional, assim, se faz necessário que o educador, em formação, adote essa consciência, visto que poderá problematizar as desigualdades sociais em espaços educacionais formais e não-formais. Para Freire (1996, p. 27):

[...] Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento.

Os cursos de formação de professores que trabalham nessa perspectiva, conseguem contribuir para a formação de educadores que se empenhem na transformação social, pois uma formação sem criticidade limita o futuro docente e o forma através do viés

de reprodução e manutenção das desigualdades que precisamos superar (RIBEIRO, 2016).

O futuro decente em uma formação crítica, percebe os incômodos com a educação baseada em reproduções durante os estágios, porém, como estagiário não há muito o que se possa fazer além de analisar como a escola e os professores que já atuam na docência se posicionam diante de tais reproduções de poder. A partir dessa análise, se faz importante que seja compartilhado nos debates do curso de licenciatura as suas percepções a respeito das práticas educacionais.

Entender nosso lugar no mundo enquanto sujeito é o primeiro passo para lutar a favor de uma mudança de paradigma, por isso é necessário que o educador se reconheça como parte do mesmo grupo que seus educandos se encontram, a classe trabalhadora. O educador que identifica sua história, cultura e contexto social com a de seus estudantes, entende que a sua prática pedagógica precisa servir aos interesses da libertação da sua condição enquanto oprimido.

Falando como estudante, quando somos ensinados na perspectiva da Pedagogia Crítica, sentimos a “dor do parto” que Paulo Freire descreve quando começamos a ter consciência dos porquês da vida, entendemos o motivo dos nossos pais nos ensinarem o que eles sabem, afinal a classe dominante quer que o filho do pescador seja pescador, que a filha da marisqueira seja marisqueira. A Educação, idealizada e praticada pelo sistema opressor, não pode ser uma saída para a condição de submissão. Recordo-me da minha infância, lá no extremo Sul da Bahia, na cidadezinha litorânea de Nova Viçosa, meu pai me ensinando a fiar uma rede de pesca e mais tarde a minha mãe me ensinando a descascar camarão. Naquela época, eles jamais poderiam imaginar que sua filha pudesse ingressar num curso superior.

Aquela criança naturalizou em si que seu lugar no mundo seria como o de seus pais, pois é isso que a Educação ofertada pela classe hegemônica internaliza no interior dos filhos dos trabalhadores, para que a engrenagem do Capitalismo continue girando às custas do trabalho para a sobrevivência. Entretanto, o sentimento de querer ser mais e com educadores que problematizam junto a você sua condição, a resistência pautada numa Educação Crítica transforma seu pensamento e te convida para uma luta constante.

Após ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFES - Campus Itapina, surgiram inquietações sobre como as práticas educacionais e o ensino ainda estão acontecendo de forma descontextualizada e baseadas na transferência de conteúdo presenciada no Estágio Obrigatório¹, Não Obrigatório², Residência Pedagógica³ e o PIBID⁴ em sala de aula em escolas do Município de Colatina/ES, inquietações estas que se iniciaram a partir das minhas experiências em escolas públicas através do Estágio Obrigatório e Não Obrigatório e minha experiência como Educadora Social no desenvolvimento de atividades em parceria com escolas públicas localizadas no meio rural, veio o desejo de analisar se durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFES - Campus Itapina, a formação é promovida de maneira que instigue o senso crítico dos futuros profissionais que ali estão se formando e que diante da vivência em sala de aula, o educador se incomode com as reproduções/ manutenções das desigualdades presentes nas escolas e na sociedade.

Após o ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia e adquirindo conhecimento teórico e prático através das discussões, percebi que em todas as escolas que eu tive contato durante os estágios o processo de ensino e aprendizagem se dava de forma quase integralmente tradicional e não haviam ou haviam poucas discussões e atividades que pudessem desenvolver o senso crítico dos alunos, assim como a falta de postura do docente quando ocorriam situações em que fosse necessário o diálogo e problematização de comportamentos e falas que reforçam desigualdades, alienação, preconceitos e exclusão.

Minha primeira experiência como estagiária foi no ano de 2018 em uma escola pública que recebia crianças em situação de acolhimento. A escola, mesmo sabendo da

¹ O estágio obrigatório compreende em disciplinas que compõe a grade curricular do curso com carga horária específica realizada de maneira prática em escolas públicas parceiras do IFES – Campus Itapina, sem o cumprimento dos estágios obrigatórios não é possível concluir o curso.

² O estágio não obrigatório é feito por opção do estudante como complemento à sua formação e não é necessário que haja comprovação de carga horária.

³ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação básica nos cursos de licenciatura.

⁴ O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de Educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

realidade dos estudantes, se mostrava indiferente ao abordar temas e datas comemorativas como o dia das mães e o dia dos pais, o que gerava grande incômodo e tristeza nas crianças que tinham que fazer atividades relacionadas a isso. E mesmo percebendo tais situações, os docentes nada faziam ou questionavam as atividades propostas pela gestão.

Além disso, o conteúdo abordado não gerava discussões e curiosidades nos estudantes, temas importantes como escravidão, colonização, aquecimento global, eram trabalhados de forma descontextualizada e de maneira tradicional, com métodos de memorização e repetição.

Durante minha experiência em sala de aula, baseando-se no aporte teórico que estava consolidando na formação docente, tais atitudes e postura traziam muito incômodo, pois era perceptível que o conteúdo estudado pelos alunos não era compreendido e não fazia muito sentido para eles, além de, em diversas vezes, colocá-los cada vez mais no lugar de subalternizados e excluídos.

Com o passar dos semestres e o aprofundamento nas teorias dos principais teóricos que fazem parte da base conceitual do curso, a sensação de incômodo e inquietação ficava ainda maior. Era perceptível que trabalhar os assuntos de maneira que acrescentasse cada vez mais um senso crítico não era a preocupação de alguns educadores, por isso que nem eles mesmos sequer pareciam ter essa noção. Diante dessa realidade, e de poder compartilhar essas experiências em sala de aula, bem como ouvir as experiências das colegas em seus estágios e trabalhos desenvolvidos nas escolas públicas, veio o desejo de pesquisar sobre como os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFES - Campus Itapina, tendo toda a bagagem de conhecimento adquiridos durante o curso, entendiam a importância do educador de manter uma postura crítica e se foi através dos debates realizados no curso que essa percepção de senso crítico foi sendo elaborado.

O professor que tem consciência e problematiza sua realidade, reconhece que é possível adotar práticas de ensino que desperte a criticidade de seus educandos. A Pedagogia Crítica que Paulo Freire defende é destinada a capacitação de educadores e estudantes a compreenderem sua relação com o mundo através de uma consciência crítica (VICENTINI; VERÁSTEGUE, 2015). Esta pesquisa se faz relevante pois aponta

na direção do questionamento se a formação de professores trabalha na perspectiva de uma Educação Emancipatória e Problematizadora gerando uma prática de formação cidadã e libertadora, em um exercício permanente de um ensino crítico para sua formação social.

Conforme afirma Ribeiro (2016), os cursos que não apresentam essa discussão não conseguem contribuir para uma formação de educadores empenhados na transformação do seu contexto social. Assim, levando em consideração que o professor pode intervir no aprendizado do educando, tanto em espaços formais, quanto não formais, é importante que o educador esteja capacitado para resistir às imposições das classes dominantes referente às condições de desigualdade que legitimam a opressão dos sujeitos. Levantar esse debate nos faz refletir sobre como as formações de professores podem potencializar a prática desses futuros educadores visando o protagonismo do educando e a transformação do meio em que vive.

A escolha de realizar esta pesquisa tendo como base teórica as ideias de Paulo Freire, se deu através dos debates e diálogos desenvolvidos em diversas disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFES - Campus Itapina e de meu trabalho desenvolvido como Educadora Social em uma equipe de proteção básica da Assistência Social de Colatina, unindo assim a teoria e suas práxis.

Após assumir o cargo de Educadora Social⁵ na secretaria de Assistência Social de Colatina em agosto de 2018, e ser designada a ficar responsável pelo território rural junto a uma equipe volante de CRAS⁶ que era composto por um Psicólogo, Assistente Social e Educadora Social, passamos a organizar em parceria com as escolas do campo, atividades como rodas de conversas, palestras, oficinas e assembleias abordando temas a fim de trazer o fortalecimento dos vínculos familiares, sociais e

⁵ O Educador Social é um profissional que busca por meios pedagógicos a garantia de direito, a atenção e proteção de pessoas em vulnerabilidade social, situação de risco ou excluídas. Os trabalhos realizados pelo educador social visam contribuir para a autonomia e emancipação dos sujeitos para que sejam ativos na sociedade.

⁶ O Centro de Referência de Assistência Social é a porta de entrada da Assistência Social. Nele são oferecidos serviços que proporcione a busca pela garantia de direitos, fortalecimento de vínculos familiares e comunitário e o acesso da população aos serviços, benefícios e projetos de assistência social e de outras políticas públicas. O CRAS precisa estar localizado em territórios de maior vulnerabilidade social, assim tornando mais fácil o acesso do público prioritário.

individuais dos sujeitos. Essas atividades eram feitas no ambiente escolar com os estudantes, mas em algumas delas também eram incluídos os membros da família. Os temas abordados nessas atividades eram: abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, violência contra a mulher, trabalho, vínculos familiares, valorização do campo, direitos da criança e do adolescente, entre outros.

Os primeiros encontros com as famílias aconteceram nas assembleias de famílias nas três Escolas Municipais Comunitárias Rurais, evento realizado no início do ano letivo, que consiste na participação das famílias na definição das atividades escolares ao longo do ano. A Assembleia era iniciada com uma mística apresentada pelos estudantes, seguia com a programação de apresentação do corpo docente e em seguida apresentávamos o nosso trabalho e as propostas de atividades que realizaríamos ao longo do ano.

Com os estudantes as atividades se baseavam em apresentar algo lúdico: com os adolescentes utilizávamos vídeos, dinâmicas e rodas de conversas; com as crianças fazíamos contações de histórias, brincadeiras e dança. Já com as famílias as atividades se apresentavam em forma de palestras e rodas de conversa. Os temas das conversas surgiam através das demandas apresentadas pela comunidade e pela escola. Um encontro nunca era igual ao outro, mesmo que o tema fosse o mesmo. A forma de abordar o assunto mudava de acordo com a dinâmica dos grupos, a linguagem e a forma que eles respondiam.

Ao desenvolver essas atividades, passamos a estudar e debater enquanto equipe e juntamente em grupos de estudos e reuniões com os docentes das escolas, as teorias de Educação Libertadora de Paulo Freire, para entendermos melhor a dinâmica de diálogo com aquele público e como abordar determinados assuntos. Percebemos no decorrer das atividades uma grande interação dos estudantes com os temas abordados e um bom retorno por parte dos educadores e gestores das escolas a respeito do trabalho desenvolvido.

Paulo Freire, considerado uma referência quando o assunto é Educação Crítica e emancipação dos sujeitos, suas ideias são abordadas em cursos superiores de diversas áreas, principalmente na Educação, o que é de extrema importância para o entendimento e desenvolvimento desta pesquisa.

Foi baseado no pensamento freiriano de Leitura da Realidade, Conscientização, Problematização e Transformação que o trabalho nas escolas se concretizou. Se faz necessário uma práxis pedagógica de intervenção quando se dialoga com uma comunidade formada de trabalhadores e filhos de trabalhadores. Uma ação que vai além da consciência, que apresenta uma leitura da realidade fazendo com que os participantes compreendam as injustiças, as opressões, as negligências, o silenciamento, bem como suas potencialidades enquanto comunidade. A partir dessa problematização, buscar caminhos para que haja uma transformação, visto que esta só pode acontecer diante das ações da classe oprimida.

Freire (2013) nos mostra que não se pode esperar que a classe dominante crie possibilidades para a transformação de um contexto que só os favorece, portanto, este é o papel dos oprimidos, lutar para que sua realidade seja transformada, para que sua cultura seja respeitada e para que sua voz seja ouvida. Se faz, então, necessário, que a Educação, seja ela formal ou não formal, tenha como objetivo a prática e não fique apenas no campo da consciência, visto que essa é a finalidade proposta no pensamento freiriano de Educação Libertadora.

Este trabalho buscou apresentar um diálogo acerca da compreensão do conceito de formação crítica e se esse processo pode ser observado no Curso de Licenciatura em Pedagogia no IFES - Campus Itapina, motivado pelo pensamento freiriano. A pesquisa foi realizada com os graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia, principalmente os que já tiveram experiência de atuação em escolas públicas, seja através de estágio obrigatório, não obrigatório, Residência Pedagógica ou PIBID. Foi aplicado um questionário com perguntas fechadas aos graduandos para compreender qual a sua relação com o curso e como os debates em sala de aula oferecidas no campus têm contribuído para sua formação como docente, assim como sua função enquanto sujeito político.

Sendo assim, o Ifes - Campus Itapina se preocupa em promover uma formação crítica dos estudantes de Pedagogia? Como os futuros professores, ainda em formação, avaliam a sua formação no curso de Licenciatura em Pedagogia?

Além de buscar responder tais questionamentos, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender se o IFES - Campus Itapina promove uma formação crítica aos

estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia. Para chegar a este fim, temos como objetivos específicos: a) Discutir o conceito de Educação/formação crítica e seus pressupostos segundo o pensamento freiriano; b) analisar se os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFES - Campus Itapina reconhecem sua formação como uma formação crítica. c) verificar se os graduandos reconhecem a importância de uma formação docente crítica para lutar contra as reproduções das desigualdades nos espaços escolares formais.

Esta pesquisa é de cunho exploratória e pode ser definida como de natureza básica, esse tipo de pesquisa busca contribuir, compreender e explicar fenômenos. Teve como preocupação a leitura da formação docente aqui discutida, analisando, pela ótica dos graduandos, suas concepções teóricas, sendo assim a abordagem metodológica se baseou em pesquisa qualitativa, visto que a análise de dados não buscou estatísticas ou números. Em relação aos procedimentos técnicos, esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso, pois a coleta de dados focou em um grupo específico de sujeitos. Para o desenvolvimento da pesquisa foi aplicado um questionário eletrônico com perguntas fechadas aos estudantes matriculados no 5º, 7º e 9º período do curso de Licenciatura em Pedagogia durante o período do dia 27 de agosto de 2021 até o dia 24 de setembro de 2021.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo foi abordado o que a literatura diz sobre a Pedagogia Crítica Emancipadora, seu surgimento, conceitos e propostas, além da contribuição dos pensamentos de Paulo Freire para a compreensão dessa concepção de Educação.

2.1 PEDAGOGIA CRÍTICA COMO REPOSTA AO ENSINO TRADICIONAL

A Educação Tradicional consiste na transmissão e reprodução de conteúdo, onde o professor é o único detentor de todo saber, é ele quem transmite os conteúdos e os alunos passivamente devem acumulá-los. Esse ensino acontece de forma mecânica, em que a única preocupação seja com a transferência de conhecimento, ignorando as circunstâncias que envolvem o aluno (ANDRADE; FELIPE; MEDEIROS, 2020).

Estes mesmos autores afirmam que na Educação Tradicional não é aceitável questionamentos ou esclarecimento de dúvidas. A realidade do educando, suas ideias e curiosidades não são considerados durante o processo de ensino e aprendizagem, e o professor, como autoridade máxima, escolhe quais conteúdos são relevantes para a aprendizagem dos educandos, sendo intolerável aceitar qualquer tipo de opinião, experiência ou situações apresentadas pelos estudantes (ANDRADE; FELIPE; MEDEIROS, 2020).

Paulo Freire denomina a Educação Tradicional como 'Educação Bancária', que segundo ele é o ato do educador de transferir e depositar, tornando os educandos meros depositários. Ele ainda a descreve dizendo que

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da Educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da Educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da Educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 2013, p. 59)

Para Freire, a Educação Bancária não transforma, não cria possibilidades para que os educandos alcancem a superação de sua posição como oprimido, e o educador, que aliena e não educa, também se mantém em posições historicamente definidas. Nesta concepção de Educação, os interesses opressores da sociedade são refletidos e assim se mantém a contradição e a “cultura do silêncio”.

A “cultura do silêncio” consiste na impossibilidade dos sujeitos em manifestarem sua voz enquanto homens e mulheres, dessa forma não conseguem intervir no contexto em que vivem, visto que este contexto é opressor. São negadas às pessoas as possibilidades de participar ativamente das agendas coletivas - e até individuais - através de ações político-sociais da classe dominante, que entrega para os sujeitos uma realidade pronta, sem chances de objeções e interferências. Diante da “cultura do silêncio” promovida pela Educação bancária, que homens e mulheres passam a se enxergar como inferiores, como objetos, e não como pessoas. Nesse sentido, Paulo Freire observa que “a ‘cultura do silêncio’, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vêm realizando sua experiência de ‘quase-coisas’, necessariamente os constitui desta forma” (FREIRE, 2013, p. 171).

A classe dominante cria maneiras de calar e manter a classe trabalhadora silenciada, impedidos de usar sua voz para reivindicar o mínimo que seja de dignidade. Os oprimidos são condicionados a obedecerem e não questionarem os paradigmas preestabelecidos e enraizados como se fossem verdades incontestáveis. Freire ainda acrescenta que “na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido (FREIRE, 1981, p. 50).

Entretanto, Freire (1981) explica que não só de reproduções ideológicas da classe dominante constituem a “cultura do silêncio”, mas também de algo próprio dos oprimidos, no qual eles usam para defender-se, preservar-se e sobreviver. Desse modo, é importante que haja, dentro da classe dominada, lideranças revolucionárias que saibam identificar fragilidades nesta cultura, bem como potencialidades de rebelião.

Nesse sentido, um meio de resistência importante contra a “cultura do silêncio” é o ato de ler e escrever, pois segundo Freire (1981), ler e escrever’ em um sentido verdadeiro, é uma forma de homens e mulheres dizerem a palavra, sendo um

comportamento humano que compreende ação e reflexão, se expressar e expressar o mundo, decidir, criar e escolher. Freire ainda destaca que

Os analfabetos sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua “natural inferioridade”, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não “ter voz”, não “dizer a palavra”, e o sistema de exploração em que vivem. (FREIRE, 1981, p. 41)

Para manter o padrão de dominação, fica evidente que a classe opressora não empreenderia uma Educação que proporcione o oprimido de ser ouvido e atendido. Para manter a cultura do silêncio, que favorece a hegemonia, a Educação Tradicional/Bancária empregaria o papel de encaixar nos moldes opressores aqueles que não partilham da mesma realidade, não para aprenderem a se expressar, mas para obedecer e servir.

A Educação Crítica - ou Pedagogia Crítica - surge então como resposta crítica ao discurso a Educação Tradicional/Bancária e muitos de seus conceitos provêm de estudos e trabalhos acadêmicos de Henry Giroux, Antonio Gramsci, John Dewey, Paulo Freire, Michel Foucault, entre outros teóricos, que dedicaram seus estudos em assuntos relacionados às questões de poder, opressão, cultura, conhecimento, hegemonias, identidade e justiça (VICENTINI; VERÁSTEGUE, 2015).

A teoria crítica, criada como oposição à teoria tradicional, contribuiu com o âmbito educacional, acarretando o surgimento de uma pedagogia cujos pressupostos trouxeram novas formas de pensar e encarar a sociedade, possibilitando a auto-reflexão e a emancipação do indivíduo. Inúmeros foram os teóricos que dedicaram seus estudos a esse novo modelo de Educação tanto no Brasil quanto no exterior, preocupados em desenvolver uma consciência que seja capaz de contestar as estruturas de dominação, que servem para privilegiar e prejudicar grupos específicos de indivíduos dentro e fora da sala de aula. (NORA; VICENTINI, 2017, p. 737)

Além da discussão e da crítica à Educação Tradicional/Bancária, também vieram os desafios de como tornar a Educação significativa de forma que ela seja emancipadora. O objetivo da Educação Crítica é motivar a conscientização dos sujeitos de sua realidade e com isso transformá-los em agentes ativos dentro do seu contexto social e de sua condição humana.

A maioria dos teóricos críticos concordam que os teóricos tradicionais não consideram importante tornar a Educação Emancipadora significativa, já que defendem a reprodução e legitimação das ideologias dominantes, como destaca Nora e Vicentini (2017, p. 727), “podemos enxergar isso claramente no discurso positivista, onde tomam como preocupações mais importantes, o domínio das técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade existente”. Ainda segundo essas mesmas autoras, os teóricos educacionais dizem que a Educação Tradicional não questiona as condições de opressão e dominação, além de suprimirem questões importantes sobre conhecimento crítico. Por sua vez, Ribeiro afirma que

A Pedagogia possui intencionalidades, sendo assim, jamais é neutra. A Pedagogia, quando crítica, direciona um alvo, escolhe um lado, compromete-se com alguém. A Pedagogia crítica não se conforma. Não naturaliza as desigualdades sociais, ao contrário, compreende-as como construções históricas, e como tal, passíveis de serem desconstruídas. (RIBEIRO, 2016, p. 235)

Assumir um local de neutralidade na Educação é estar de acordo com o sistema vigente, é não se opor às situações de opressão e injustiças sociais, sendo assim, a Pedagogia Crítica assume a posição de problematizar essas estruturas que são legitimadas pela Educação Tradicional. Ainda segundo Ribeiro,

A Pedagogia Crítica aproxima-se da concepção formativa de avaliação, em detrimento de uma noção punitiva, calcada apenas nos resultados quantitativos. Avaliar nessa lógica, é um processo que acredita no sujeito, e luta com ele por sua superação própria, e não, traça planos mirabolantes para destruí-lo em avaliações isoladas, carregadas de terrorismo e ilusória pretensão de checagem de aprendizado. (RIBEIRO, 2016, p. 235)

Nesta perspectiva, a Pedagogia Crítica objetiva conscientizar o educando para que ele reconheça sua condição e se mobilize para superá-la. A avaliação não se torna mais uma parte do processo de isolamento e exclusão, que adquire um caráter seletivo, fazendo com que os sujeitos pertencentes às classes dominadas acreditem que essa é sua única posição no mundo e que nada podem fazer para mudá-la.

2.2 CONCEITOS PRESENTES NA PEDAGOGIA CRÍTICA BASEADOS NO PENSAMENTO FREIRIANO

A seguir, foi apresentado um diálogo sobre alguns dos principais conceitos da Pedagogia Crítica Emancipadora encontrada no pensamento freiriano. Tais conceitos são fundamentais para o entendimento do que é a Educação Crítica segundo Paulo Freire e alguns autores que bebem na sua fonte, além disso trazem uma discussão sobre a postura do Educador Crítico nesse processo.

2.2.1 Oprimido/ Opressor

O conceito de opressão definido por Paulo Freire se trata da desumanização do ser humano na sociedade, tanto em esferas materiais quanto espirituais. Freire destaca que a opressão torna o ser menos, levando uma distorção do ser mais, violando sua capacidade de transformação e reduzindo sua consciência a uma alienação ingênua (COSTA, 2017). Segundo Freire,

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura [outra] vocação – a do ser menos, como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos- libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 2013, p. 29).

A desumanização afeta tanto o oprimido quanto o opressor, entretanto se faz importante que as organizações coletivas e as intelectualidades orgânicas criem possibilidades para que os oprimidos encontrem a consciência da sua realidade e busquem formas de libertação desta condição, visto que o opressor não se reconhece nessa desumanização, portanto ele jamais criará formas de se libertar e nem de libertar os oprimidos. Freire (2013) também destaca a falsa generosidade dos opressores, sendo a permanência das injustiças sociais a fonte geradora que possibilita a oportunidades de realizar essas falsas caridades, pois sem os oprimidos não há como os opressores expressarem sua falsa generosidade “que se nutre da morte, do desalento e da miséria.” (FREIRE, 2013, p. 30). Assim, a falsa generosidade não pode ser confundida com a generosidade verdadeira. A falsa generosidade

depende do apelo daqueles que foram silenciados, dos inseguros que temem a liberdade. A falsa generosidade depende da mão estendida dos oprimidos enquanto

a grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo (FREIRE, 2013, p. 30).

Segundo Freire (2013), é a partir da relação opressora, mesmo que dissimulada pela falsa generosidade, que surge a inauguração da violência, visto que esta não pode ser iniciada pelos oprimidos pois eles são o resultado da violência. Para o educador, a violência, o desamor, a tirania, o ódio são iniciados pelos que oprimem, exploram e não se reconhecem nos outros. Entretanto, os opressores não se assumem como inauguradores da violência; e dentro da hipocrisia da falsa generosidade, acreditam que os oprimidos são os violentos quando estes reagem a violência que sofrem.

Os opressores valorizam muito mais a posse do que a identidade, para eles “o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem” (FREIRE, 2013, p. 44). Humanização para eles são as coisas que podem ter em seus domínios exclusivos, sendo a humanização um direito herdado, enquanto a de seus contrários é então subversão.

Assim como a humanidade, os opressores também enxergam a liberdade dos oprimidos como subversão. Para os opressores, a falta do ter dos oprimidos é por incapacidade ou preguiça, e dependendo dos oprimidos para se mostrarem “generosos”, os opressores sentem extrema necessidade de vigiar e controlar, e justificam a busca da liberdade pelos oprimidos como inveja ou ingratidão.

O sujeito que se encontra no status de oprimido se torna submisso, passivo e sem autonomia, eles não seguem as próprias pautas, mas sim as pautas dos opressores, muitas vezes defendendo os interesses daqueles que o oprimem. Para Freire (2013, p. 33)

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.

O sistema estabelecido pelas classes dominantes trabalha para a manutenção do controle sobre a classe dominada, fazendo-os muitas vezes preferir a adaptação do que busca pela sua liberdade, afinal, como afirma Paulo Freire (2013), a libertação é um parto doloroso.

A estrutura opressora instala, no interior da pessoa oprimida, uma dualidade. Dentro de seu ser, sabe que não é livre, e mesmo querendo ser, teme. Enfrenta uma briga interna entre ser ele ou ser o que a opressão quer que seja, entre reagir com criticidade a sua condição e tentar transformá-la, ou continuar na alienação.

É nessa perspectiva que Paulo Freire (2013) evidencia a importância dos oprimidos em criarem formas de superar a condição imposta pelos opressores

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2013, p. 30).

A busca pela liberdade e a compreensão da sociedade e seus aspectos opressores, segundo Paulo Freire, devem partir dos oprimidos, pois “libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam.” (FREIRE, 2013, p. 42)

Freire (2013), então, sugere que a busca dessa liberdade deve originar-se através de uma Educação Crítica Emancipatória, voltada para os oprimidos, onde eles participem, tenham voz, tragam discussões coletivas sobre os princípios culturais, sociais e políticos que circundam a vida e realidade dos oprimidos (COSTA, 2017). Essa Educação precisa ser libertadora, para que liberte os oprimidos e não os torne novos opressores.

2.2.2 Pedagogia do Oprimido

A Pedagogia idealizada por Freire em sua obra Pedagogia do Oprimido é baseada nos aspectos sociais, políticos e culturais dos oprimidos, fazendo com que esses princípios sejam pautas de debates coletivos com a finalidade de criar uma reflexão crítica acerca do sistema opressor. O objetivo da Pedagogia do Oprimido é a busca

pela libertação de todos os indivíduos e a superação da contradição opressora, entretanto essa pedagogia deve ser feita pelo oprimido, não para ele, mas junto dele:

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2013, p. 31)

A partir do momento em que os oprimidos tomam consciência da desumanização a qual são submetidos, eles conseguirão se engajar na luta pela sua libertação e pela libertação dos opressores. Essa tomada de consciência crítica não pode ser imposta, deve ser construída coletivamente através do diálogo.

Uma Pedagogia realmente libertadora não transformará os oprimidos em novos opressores ou sub-opressores. Nesse processo de libertação, a Pedagogia do Oprimido tem o papel de criar reflexões que desvele a realidade de opressão ao qual o oprimido se encontra, entretanto, como o oprimido vive condicionado a uma estrutura dominante, ele acaba assumindo posturas espelhadas ao do opressor. É nesse sentido que, coletivamente, a Pedagogia do Oprimido, juntamente com as práxis transformadoras, deve buscar a superação dessa realidade, para que dela não nasçam novos opressores e nem novos oprimidos, mas sim homens em sua plena liberdade, pois “a superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.” (FREIRE, 2013, p. 34)

Freire evidencia a importância da práxis educativa nesse processo, sendo o principal fundamento da ação transformadora no que diz respeito ao rompimento do mundo ilusório e do teor alienante da relação oprimido/opressor (CARVALHO; PIO, 2017), o autor destaca que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor/oprimidos” (FREIRE, 2013, p. 37).

Nesse sentido, é importante conceber que apenas a reflexão não é suficiente no processo de libertação, a descoberta não pode estar apenas no campo da consciência, tampouco a ação por si só, para que não se torne unicamente ativismo, É necessário que a ação se una a reflexão, que haja a reflexão crítica como base para a atuação dos oprimidos na realidade opressora a fim de transformá-la.

A Pedagogia do Oprimido deve partir do oprimido, pois segundo Freire (2013), seria uma contradição que ela partisse do opressor ou que eles a defendessem, sendo que novamente esta poderia ser camuflada da falsa generosidade da classe opressora.

Nos ensina Freire (2013) que a Pedagogia do Oprimido está dividida em dois momentos, o primeiro se trata do momento em que os oprimidos criam consciência sobre o mundo da opressão e buscam transformá-lo através de práxis; no segundo momento, superada e transformada a realidade opressora, a Pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a Pedagogia dos homens em progresso definitivo de libertação. Ainda sobre os dois momentos da Pedagogia do Oprimido, o autor destaca que

Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária. (FREIRE, 2013, p. 40)

A Pedagogia do Oprimido nasce a partir da história e luta dos oprimidos, ela transcende o campo da consciência e o campo da pura ação. É um processo que requer engajamento da classe oprimida para que busquem coletivamente sua humanização, livre da contradição opressora e falsa generosidade. A busca pela libertação de todos os indivíduos deve partir dos oprimidos, não para que haja troca de lugar, mas que desse processo renasça novos homens, que não mais oprimem e que não mais sejam oprimidos.

2.2.3 Educação Bancária

Como já abordado anteriormente, Paulo Freire denomina como Educação Bancária o sistema de Educação predominante nas instituições escolares, por criticar a forma como os professores repassam os conteúdos para os estudantes como se fossem depósitos. Para o autor, esse modelo de Educação não contribuiu para o desenvolvimento da consciência crítica e criativa dos sujeitos, os tornando mais alienados e passíveis dentro da sociedade (FREIRE, 2013).

A concepção bancária da Educação é caracterizada pela reprodução e manutenção dos interesses da sociedade opressora, que tem como práticas pedagógicas a transmissão de conteúdos descontextualizados e que não fazem sentido para a realidade dos indivíduos que acumulam os assuntos sem poder questionar. Segundo o que pontua Costa

A Educação bancária está a serviço do acúmulo de conhecimentos abstratos, sem questionamentos acerca da realidade social, por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tanto alunos quanto professores se relacionam com o saber sistematizado, veiculado pela tradição escolar, de forma complacente, sem estabelecer uma postura crítica frente a ele. (COSTA, 2017, p 39)

Nesse sistema de Educação não há problematizações, não há incentivo à criatividade, os estudantes não participam da elaboração do currículo, não há debate acerca da realidade social. Essa forma de Educação não contribui para a libertação dos oprimidos e a busca pela sua humanidade, pois, segundo Paulo Freire,

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a Educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “Educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2013, p. 60)

A Educação Bancária não permite ao educador e nem ao educando perceber as desigualdades sociais aos quais são submetidos pela classe hegemônica, essa prática educacional perpetua o “status quo” e reforça a relação de subordinação inconsciente empregada à classe oprimida. Para a superação dessa prática de Educação e o anúncio de uma nova forma de ensinar que contribua para a libertação dos sujeitos, Paulo Freire traz as concepções da Educação Libertadora.

2.2.4 Educação Libertadora e o papel do educador problematizador

Partido da premissa de libertação e luta pela humanização, livrando-se do papel de homem-objeto, Paulo Freire (2013) salienta a ideia de pensar em uma Educação Libertadora, elaborada com os oprimidos e não para eles. O autor afirma que não será por meio da Educação Bancária, elaborada pela classe hegemônica, que essa busca pela consciência crítica acontecerá. Para Freire (2013, p. 68)

A Educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos

educandos, meros pacientes, à maneira da Educação “bancária”, mas um ato cognoscente (FREIRE, 2013, p. 68)

Dessa forma, a Educação Libertadora apresenta uma proposta de trabalhar os conteúdos inseridos na realidade do educando, contextualizando-o e o tornando significativo para que através da Educação, os sujeitos sejam capazes de se conscientizar sobre seu papel no mundo.

Ao apresentar a Educação Libertadora, Freire (2013) destaca a importância do papel do educador como mediador do conhecimento e não o detentor, com a única função de repassar conteúdo. Segundo o autor

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 2013, p. 63)

O educador problematizador não despeja os assuntos aos educandos, ele dialoga, incentiva a curiosidade, discute com a realidade dos estudantes, para que juntos possam construir reflexões críticas acerca de seus papéis como indivíduos históricos.

Na práxis libertadora da Educação, o diálogo é importante para o processo de conscientização do homem enquanto sujeito protagonista de sua própria História. É através do diálogo que o educador conhece a realidade do educando, estabelecendo uma relação de parceria que se consolida no ato de compartilhar seus saberes, suas práticas, suas vivências, suas experiências, suas místicas, suas oralidades, suas religiosidades, deixando de lado a prática alienante de apenas acumular conteúdo.

Sobre o papel do educador problematizador Brighente e Mesquida diz que

E é justamente na sua prática pedagógica libertadora, que o educador pode lutar contra o fatalismo que a sociedade capitalista nos traz, seja contra o desemprego, a miséria ou os altos índices de analfabetismo. A Educação não pode ser aquela que deposita, que incentiva a memorização mecânica, a que treina (concepção bancária), porém aquela que ajuda homens e mulheres, sujeitos de sua história, a pensar criticamente, colocando-lhes desafios, dando espaço para mostrar suas curiosidades e suas indagações. (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 165)

A Educação Libertadora, diferente da Educação Bancária, não é uma atribuição da classe opressora, visto que se fosse não seria uma Educação que realmente iria se preocupar em libertar os indivíduos, sendo mais um produto da falsa generosidade dos opressores.

2.2.5 Emancipação

A emancipação dos homens e mulheres é destacada por Paulo Freire como uma conquista política, social, histórica e cultural a ser alcançada através da práxis educativa, como uma forma de superar a desumanização e as condições de opressão sofridas pela classe oprimida (MOREIRA, 2010). A luta pela emancipação humana deve ser constante e baseada no diálogo, leitura de mundo, pluralidade de ideias, conscientização e desenvolvimento do senso crítico.

Como já visto, a busca pela emancipação precisa partir dos oprimidos mediante uma Educação Libertadora, porém a Educação sozinha não é suficiente para criar uma sociedade emancipada, visto que o sistema econômico e político capitalista cria mecanismos de consolidação do “status quo” e exploração destinada aos oprimidos.

O processo de emancipação precisa acontecer diariamente através de ações conscientes que tenham como protagonista o sujeito na luta pela sua libertação enquanto classe oprimida. Moreira evidencia que

[...] O trabalho de formação da Educação popular também deve exercitar processos de emancipação individual e coletiva, estimulando e possibilitando a intervenção no mundo, a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta. Tal intervenção se dá num fazer cotidiano e também histórico, atravessado de desafios, utopias, sonhos, resistências e possibilidades. (MOREIRA, 2010, p. 146)

Nesse sentido, o educador consciente e envolvido com o seu próprio processo de libertação e de seus educandos, desenvolve práticas pedagógicas voltadas para a consolidação de uma Educação Transformadora e que estimule a autonomia, criatividade, criticidade dos educandos, incentivando-os a pensar e agir ativamente para a transformação da sociedade.

2.2.6 Educação Popular

Segundo Brandão (2002), no início da década de 1960, surge no Brasil uma nova concepção de cultura popular, com uma proposta audaciosa que provem de pessoas, grupos e unidades de ação social composta por estudantes, artistas, líderes religiosos,

militantes populares do campo e da cidade. Essa proposta logo se difunde também por toda América Latina, e com ela vem uma gama de ideias e ações questionadoras sobre as desigualdades sociais e suas culturas.

Ligada a essa proposta de Cultura Popular na América Latina, nascem também os projetos de Educação Popular decorrentes das ideias de revolução que surgiram na Europa, em que os setores populares estavam envolvidos pela busca de melhorias nas condições de trabalho e de vida. De acordo com Paludo (2012), emergem tanto a concepção de Educação que condiciona o indivíduo à submissão do sistema de produção capitalista, quanto ideias socialistas que buscassem uma Educação humanizadora. Entre as diversas vertentes da Educação da teoria crítica, surge a concepção de Educação Popular. Segundo o que destaca Paludo

As raízes da Educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular. Enfim, são as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço obtido pelas ciências humanas e sociais na formulação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana. (PALUDO, 2012, p. 283)

A Educação Popular se baseia em uma Educação feita do oprimido para o oprimido, que se apropria da realidade da classe trabalhadora para trazer reflexões a respeito do seu papel na sociedade enquanto cidadão. Essa concepção de Educação voltada para o interesse do povo surge como oposição à Educação Tradicional que tem o principal objetivo de manter as estruturas de domínios do sistema capitalista. Partindo desse princípio, as ideias de Educação Popular desenvolvida por Paulo Freire apontam no sentido de práticas educativas que destaquem o protagonismo da classe trabalhadora, uma Educação voltada para os seus interesses e que busca por sua libertação e transformação social da sociedade.

2.2.7 Conscientização

A conscientização, segundo Paulo Freire (1979), pode ser compreendida como um compromisso do homem na História, é a sua participação na transformação crítica da

História do mundo. É através da conscientização que os sujeitos assumem o papel de fazer e refazer o mundo, assim como fazer e refazer a si mesmos.

A conscientização vai além da tomada de consciência espontânea da realidade, ela implica na apreensão crítica em que “a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p.15). Ainda é importante ressaltar que a conscientização não se resume somente como conscientização política, ou seja, no conhecimento e reconhecimento da dinâmica estabelecida pelo sistema capitalista e a exploração conseqüente disso. É necessário que a conscientização seja desenvolvida e praticada nos processos educativos como formação humana de uma consciência ampla baseada na transformação, na ação e no compromisso social.

Freire ainda destaca que a conscientização é uma responsabilidade constante, pois surgem frequentemente novas práticas e agendas que exigem atuação e novos fazeres político-sociais. O autor ainda destaca que

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p.15).

A conscientização não se dá somente no campo da consciência, mas também na ação do homem frente à realidade, sendo necessária a práxis educativa nesses processos. Nesse sentido, a conscientização é fruto do amadurecimento da consciência e atuação crítica, o sujeito que faz esta trajetória, compreende não só a realidade, como a necessidade histórica de agir sobre ela. Aqui vale ressaltar que também não há conscientização sem a práxis.

2.2.8 Educação Não formal

A concepção de Educação Não Formal baseia-se no conhecimento desenvolvido fora do sistema formal escolar. Suas práticas ocorrem em organizações e movimentos sociais, espaços culturais, e ambientes em que o objetivo seja proporcionar um

conhecimento formativo e troca de experiências coletivas fora dos espaços escolares.

Segundo Gohn a Educação não-formal abrange várias vertentes como

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a Educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. (GOHN, 2009, p.31)

A autora também destaca que na Educação Formal, aquela que ocorre nos espaços escolares institucionais, sabemos que o educador é o professor, entretanto na Educação Não Formal o educador é o outro, aquele com quem compartilhamos vivências. Os espaços físicos onde acontece a Educação formal, como já sabemos, é dentro das escolas e instituições regulamentada por lei e que sigam normativas pré-estabelecidas, enquanto que na Educação Não Formal ela ocorre em espaços interativos, locais informais, que estejam dentro do contexto de vida das pessoas, locais em que haja desenvolvimento intencional de atividades.

2.2.9 Educação como ato político

A Educação, no pensamento freiriano, é uma forma de transformação do mundo, Freire acreditava que através de uma Educação Libertadora, a classe trabalhadora encontraria instrumentos para desenvolver um senso crítico a respeito da realidade, refletir sobre ela e intervir para uma mudança radical (PAULO; TROMBETTA, 2021). Dessa forma, a Educação não pode ser baseada na transmissão de conteúdo, sem contexto e sem problematização, assim como, ela também não pode ser neutra.

Em Freire (2001) encontramos a defesa da Educação como ato político, que envolve postura diante das questões da sociedade e do mundo. Uma Pedagogia que seja praticada por educadores engajados na busca pela liberdade, que se empenhem na luta pela transformação do sistema e das pessoas, utilizando sempre práxis humanizadoras nos processos educativos.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda

que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a Educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da Educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. (FREIRE, 2001, p. 25).

A postura do educador ao desenvolver sua ação pedagógica deve ser de enfrentamento às estruturas da cultura dominante e não apenas de reflexão. Quando o educador opta pela apatia ao contexto de opressão que ele e seus educandos sofrem, ele automaticamente escolhe o lado do opressor, pois a Educação proposta pela classe dominante, a Educação Bancária, também possui um viés político que favorece os interesses daqueles que oprimem. É necessário entender que a neutralidade já é uma posição, e quando se assume uma postura neutra, se assume o lado do opressor. Segundo Freire (2001, p. 21)

não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre em si mesma e a perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite a neutralidade. (FREIRE, 2001, p. 21)

A Educação como ato político é um projeto coletivo, que implica a conscientização, diálogo, práxis e ética político-social. É a busca pela transformação histórica, por uma Educação de decisão, ou seja, que desperte a responsabilidade em intervir frente às desigualdades sociais. A Educação é política porque ela tem uma intenção, ela sempre estará a serviço dos interesses de quem a implementa. Se buscamos uma Educação para libertação, precisamos que ela esteja a serviço dos interesses dos que precisam ser libertos.

2.2.10 Leitura de mundo e pronúncia do mundo

Ao defender a importância do ato de ler, Paulo Freire (1989) destaca que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, isso porque a alfabetização se dá através da decodificação das expressões escritas que antes eram expressões orais, sendo assim a palavra criada pelo povo surgia da compreensão que eles tinham do mundo.

Na obra “A importância do Ato de ler”, Freire (1989) descreve como era a leitura de seu mundo enquanto criança, adolescente e jovem. Nessa descrição ele apresenta suas memórias afetivas com o contexto em que vivia e o quanto sua visão de mundo influenciou positivamente a introdução da leitura da palavra.

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1989, p. 11)

A prática da alfabetização deve vir a partir das experiências do alfabetizando, na qual seu contexto, sua cultura, sua visão de mundo sejam levadas em consideração quando o educador inicia a leitura das letras.

Bastos (2010) pontua que a pronúncia do mundo para Paulo Freire pode ser entendida como a práxis, ação e reflexão simultaneamente operando processualmente, crítico e libertador. Não há pronúncia de mundo sem consciente ação transformadora sobre ele.

Além disso, Paulo Freire defende que a alfabetização não deve ser apenas para decodificar as letras, mas também deve ser como instrumento para possibilitar os sujeitos a pronunciar o mundo, ou seja, agir em favor de uma transformação em seu contexto.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A presente pesquisa pode ser classificada como de natureza básica, existindo também as pesquisas de natureza aplicada que se encarregam, de acordo com Zanella (2013), de trazer resoluções aos problemas humanos, entretanto a pesquisa básica “permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento” (MINAYO, 2002, p. 52). Através da pesquisa básica, o pesquisador pode criar novas questões a serem incorporadas ou superadas nos estudos já produzidos (MINAYO, 2002). Segundo Zanella (2013), a pesquisa básica procura contribuir, entender ou explicar os fenômenos.

A abordagem metodológica se baseou em pesquisa qualitativa, pois a análise de dados não se preocupou com estatísticas e quantidades, mas se designou em compreender experiências e comportamentos de um determinado grupo de pessoas, sem utilizar instrumentos estatísticos para a coleta de dados (ZANELLA, 2013). Para Zanella

Os estudos qualitativos têm como preocupação básica o mundo empírico em seu ambiente natural. No trabalho de campo, o pesquisador é fundamental no processo de coleta de dados. Não pode ser substituído por nenhuma outra técnica: é ele quem observa, seleciona, interpreta e registra os comentários e as informações do mundo natural. (ZANELLA, 2013, p. 100).

Sendo assim, a pesquisa metodológica qualitativa busca conhecer os fenômenos e interpretar seus significados. Nesta abordagem, cada sujeito é considerado a partir da sua realidade. Neste tipo de pesquisa, no que se refere à produção dos dados assim como ao tratamento e análise dos mesmos, se caracteriza por não se basear na busca por padrões a partir de análises estatísticas, mas buscou descrevê-los, usando impressões, opiniões e pontos de vista das participantes da pesquisa.

Para Gil (2002), com base nos objetivos deste trabalho é possível classificar a pesquisa com característica exploratória. “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). As pesquisas exploratórias visam o aperfeiçoamento de ideias e esclarecimento de conceitos, e com isso se formulam problemas e hipóteses pesquisáveis para estudos futuros.

Em relação aos procedimentos técnicos, o método da pesquisa pode ser caracterizada como Estudo de Caso. Gil (2002) enfatiza a importância, complementando que este método consiste em coletar e analisar informações sobre determinado grupo ou comunidade, com a finalidade de estudar aspectos variados que sejam objeto da pesquisa. Para Fachin (2005, p. 45)

este método é caracterizado por ser um estudo intensivo. No método do estudo de caso, leva-se em consideração, principalmente, a compreensão, como um todo, do assunto investigado. Todos os aspectos do caso são investigados. Quando o estudo é intensivo, podem até aparecer relações que, de outra forma, não seriam descobertas.

Dessa forma, como se trata de uma pesquisa que busca compreender a visão de um delimitado grupo de pessoas, o Estudo de Caso se torna a estratégia mais adequada, visto que este método é o mais apropriado quando se busca investigar um fenômeno contemporâneo acerca de um contexto de vida real (YIN, 2001).

Yin (2001) ainda destaca que o Estudo de Caso contribui, de maneira única, para uma melhor compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, mesmo que tais fenômenos sejam complexos. Além disso, esse tipo de estratégia pode ser usada tanto em estudos de casos únicos quanto em casos múltiplos, visto a variedade de análise que pode estar presente na pesquisa. No Estudo de Caso, Yin aponta que a investigação

- Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado;
- Baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado;
- Beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2001, p. 32)

Nesse sentido, o Estudo de Caso pode ser entendido como uma estratégia de pesquisa abrangente, onde o pesquisador encontrará eventualidades técnicas devido a abundância do fenômeno e do contexto, o que exigirá previamente um planejamento embasado por um referencial teórico copioso.

3.2 O LOCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com 35 alunos matriculados no 5º, 7º e 9º períodos do curso de licenciatura em Pedagogia do IFES - Campus Itapina. A escolha dos períodos

dos graduandos para participação da pesquisa se trata da bagagem teórica que eles possuem já estando há mais de 2 (dois) anos na graduação, bem como as experiências atuando em sala de aula que agregaram com os estágios que o próprio curso oferece e exige na grade curricular.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES, Campus Itapina atravessou mais de 60 anos de história em serviço da Educação até os dias atuais, tendo sua data de oficialização em 28 de abril de 1956, quando começou ofertando o Curso de Iniciação Agrícola e sendo denominada como Escola de Iniciação Agrícola de Colatina. A escola teve o nome alterado diversas vezes através dos decretos anunciados ao longo dos anos de acordo com os períodos que iam passando. Em 1979 passou a se chamar Escola Agrotécnica Federal de Colatina – EAFCOL e em 2008, através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Governo Federal Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais são instituições de Educação superior, básica e profissional, e tecnológica, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Assim, surge o Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo - CEFETES e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa. (IFES, 2017, p. 5)

O IFES- campus itapina se encontra à margem esquerda do Rio Doce, no distrito de Itapina, Zona Rural do município de Colatina, e recebe estudantes de Colatina, município capixabas próximos, assim como dos estados de Minas Gerais e Bahia, dentre outros, para ingressarem tanto nos cursos técnicos, quanto superiores que são ofertados no Campus.

3.3 O DESENVOLVER DAS PESQUISAS

Os dados foram produzidos no período do dia 27 de agosto de 2021 até o dia 24 de setembro de 2021 através de um questionário eletrônico com perguntas fechadas aplicado aos graduandos do curso de licenciatura em Pedagogia. O questionário foi criado através do Google Forms, e o link para acesso (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeHZ0IV6aOVJO_9zw4KOuU1JXJpwa-

XMVNmjrlreIZA00lw2Sw/viewform?usp=sf_link), inicialmente, foi disponibilizado durante as aulas remotas das disciplinas de Seminários em Pesquisa e Educação IV, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II. Posteriormente o link para acesso ao questionário foi enviado para o e-mail dos 74 estudantes dos 5º, 7º e 9º através de uma lista com os nomes matriculados disponibilizado pela coordenação do curso, a fim de alcançar aqueles que não estavam presentes nas aulas remotas quando a pesquisa foi anunciada, com o lembrete daqueles que já haviam respondido o questionário anteriormente para ignorar o e-mail. Obtivemos assim o total de 35 respostas.

O questionário teve a finalidade de investigar a percepção dos estudantes a respeito do curso e compreender a postura da formação que recebem em relação à Pedagogia Crítica, desenvolvendo assim, uma pesquisa exploratória. No período de pandemia do COVID 19, aplicar um questionário se tornou o melhor instrumento para coleta de dados diante das vantagens que esse método apresenta. Segundo Richardson (2012), algumas das vantagens de se aplicar um questionário são:

1. O questionário permite obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente ou em um tempo relativamente curto.
2. Permite abranger uma área geográfica ampla, sem ter necessidade de um treinamento demorado do pessoal que aplica o questionário.
3. Apresenta relativa uniformidade de uma medição a outra, pelo fato de que o vocabulário, a ordem das perguntas e as instruções são iguais para todos os entrevistados [...]
6. A tabulação de dados pode ser feita com maior facilidade e rapidez que outros instrumentos (por exemplo, a entrevista). (RICHARDSON, 2012, p. 205)

As 11 perguntas elaboradas no questionário foram de múltipla escolha, sendo 4 dessas perguntas com mais de uma opção de resposta caso fosse necessário para o participante. Em 6 dessas perguntas foram utilizadas Escala do tipo Liker, que consiste “em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância” (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014 p. 5). A Escala Likert serve como uma escala de atitude para medir o grau de concordância em relação a determinada afirmação.

ESTOU SATISFEITO COM O SERVIÇO RECEBIDO:				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Como é possível observar na tabela acima, a escala original apresenta cinco graus de concordância, entretanto atualmente o número de pontos pode variar de acordo com o critério do pesquisador, denominando assim outros modelos de Escala do tipo Likert (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014). Na presente pesquisa, duas perguntas utilizam Escala do tipo Likert com mais de cinco variáveis.

Além do grau de concordância, as escalas do tipo Likert apresenta intensidade nas respostas, como o exemplo utilizado nesta pesquisa onde o participante teria que responder entre as seguintes opções: Extremamente satisfeito@; Moderadamente satisfeito@; Ligeiramente satisfeito@; Nem satisfeito, nem insatisfeito@; Ligeiramente insatisfeito@; Moderadamente insatisfeito@; Extremamente insatisfeito@. Silva Júnior e Costa (2014) apresentam como uma das vantagens da Escala Likert a facilidade de aplicação, pois se torna fácil para o respondente emitir o grau de concordância de acordo com a afirmação proposta.

Antes de aplicar o questionário com os sujeitos da pesquisa, foi realizado um pré-teste com 16 graduandos do mesmo curso, porém matriculados no 3º período, a fim de analisar o entendimento dos participantes em relação às perguntas e a facilidade de acesso ao questionário através do aparelho celular. Richardson (2012) compreende o pré-teste como “à aplicação prévia do questionário a um grupo que apresente as mesmas características da população incluída na pesquisa. Tem por objetivo revisar e direcionar aspectos da investigação”. O resultado obtido no pré-teste não foi inserido nesta pesquisa.

A coleta de dados foi elaborada pela própria ferramenta do Google Forms, que transforma as respostas dos participantes em gráficos, cabendo ao pesquisador a análise e interpretação dos resultados obtidos.

Entre os princípios fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, estão leituras de algumas obras clássica e trabalhos científicos sobre o assunto tratado, norteando a elaboração deste trabalho acadêmico. Para encontrar os materiais para o referencial teórico foi utilizado as plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Capes e Scielo com as palavras chaves “Pedagogia Crítica”, “Educação Crítica”, “formação crítica” e “Educação crítica emancipadora”, além de utilizar os clássicos do autor Paulo Freire.

3.4 ASPECTOS ETICOS DA PESQUISA

Conforme recomendação do Comitê de Ética em Pesquisa, como forma de cumprimento aos aspectos éticos vinculados à prática da pesquisa, foi anexado no questionário enviado para cada participante um Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – (APENDICE A), com uma breve explicação da pesquisa, solicitação a colaboração e o uso dos resultados para fins acadêmicos bem como a ausência de danos caso o estudante decida não participar. O TCLE foi posicionado no início do questionário como pergunta obrigatória, tendo a confirmação como requisito para prosseguir com a pesquisa.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÕES

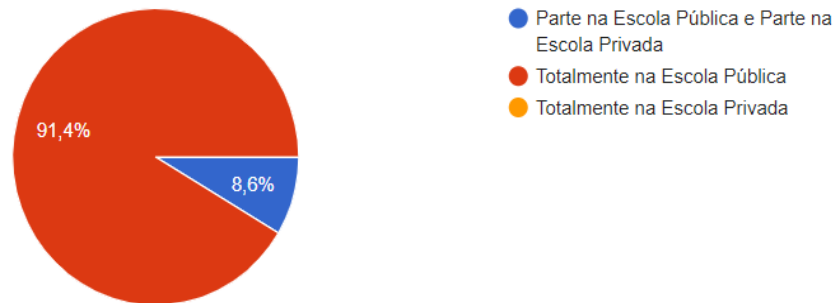
Neste capítulo, em primeiro momento, foi apresentado os resultados das pesquisas realizadas com os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFES – campus Itapina. Em seguida houve o início uma discussão dos dados obtidos com o intuito de ampliar o diálogo a respeito do assunto, compreender a percepção dos graduandos sobre o curso e trazer novos debates.

4.1 APRESENTANDO OS RESULTADOS

Gráfico 1 – Ensino básico dos participantes da pesquisa

Quanto ao Ensino, antes do curso de graduação no IFES - Campus Itapina, você estudou:

35 respostas



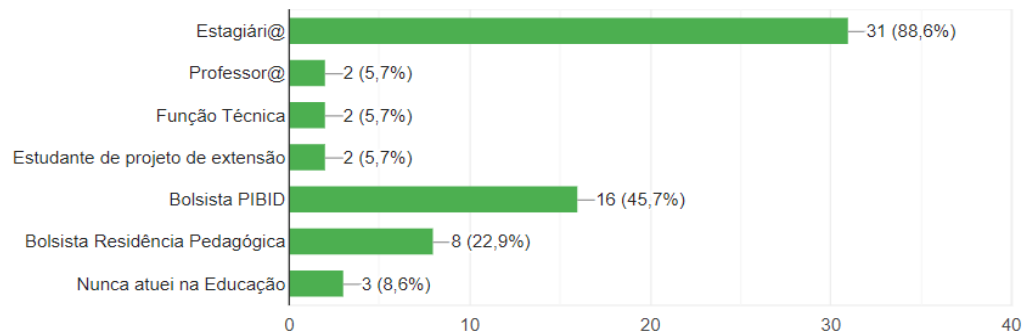
Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Questionados sobre ensino básico, é possível observar no gráfico 1 que 91,4% dos participantes responderam que estudaram totalmente em escola pública, enquanto 8,6% responderam que estudaram parte em escola pública e parte em escola privada. Esse resultado aponta que a maioria dos participantes da pesquisa são provenientes de escolas públicas, o que pode ser um indicativo dos estudantes serem de origem da classe trabalhadora, tornando este o público alvo do curso em Licenciatura em Pedagogia do IFES - Campus Itapina. Essa análise também se faz perceber a importância do curso em formar os sujeitos que vêm de uma formação de massas da educação básica que é promovida pela educação pública.

Gráfico 2 – Atuação dos participantes da pesquisa na Educação

Já trabalhou na Educação como: PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO

35 respostas



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

A questão 2 se preocupou em saber quantos estudantes já estiveram presentes no “chão da escola”. Observamos que 8,6% dos participantes afirmaram nunca terem atuado na Educação, isso nos mostra que se tratando de ensino na prática, a maioria dos participantes já vivenciaram a rotina escolar, trazendo para esta pesquisa não só as experiências teóricas proporcionadas pelo ensino superior, mas também as vivências na prática.

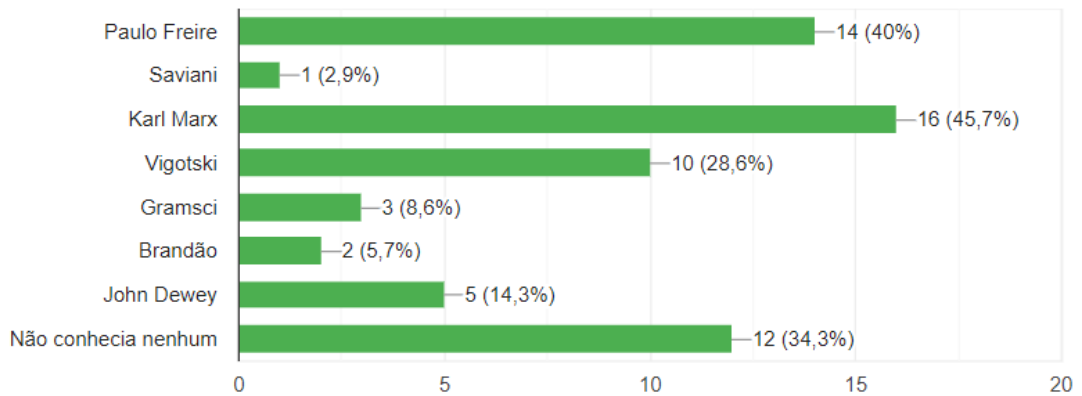
Ainda é possível observar que a maioria (88,6%) dos participantes responderam que já atuaram na Educação como estagiário remunerado ou não remunerado, isso porque a partir do 5º período do curso é disponibilizado na grade curricular os estágios supervisionados, além disso 45,7% dos estudantes afirmaram que participaram como bolsista PIBID e 22,9% responderam que já atuaram como Bolsista da Residência Pedagógica, dois programas de iniciação à docência na qual o IFES participa.

Dessa forma, é possível perceber que o curso de Licenciatura em Pedagogia promovido pelo IFES – Campus Itapina se preocupa em acrescentar experiências que vão além das teorias debatidas em sala de aula

GRAFICO 3 – Autores que os participantes da pesquisa afirmam terem conhecido antes de cursar a Licenciatura em Pedagogia

Quais dos autores, listados abaixo, você conhecia ANTES de cursar a Licenciatura em Pedagogia? PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO

35 respostas

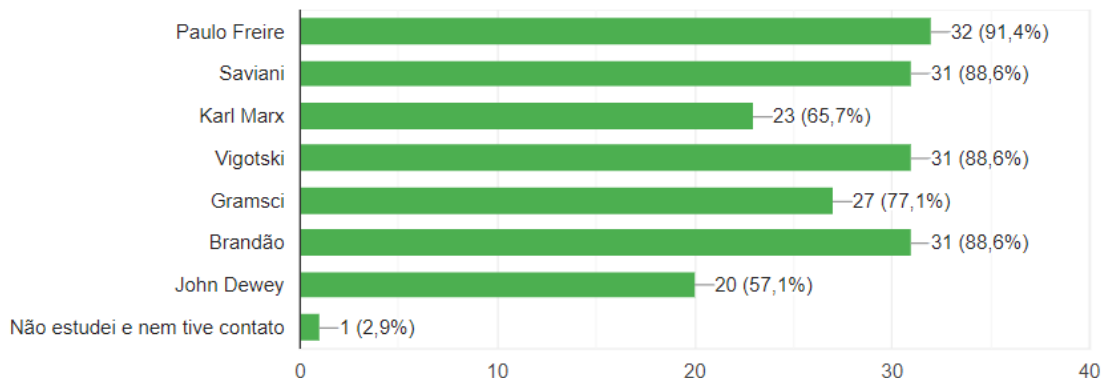


Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Gráfico 4 – Autores que os participantes da pesquisa afirmam terem conhecido durante o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Estudou ou teve contato com leituras dos autores, listados abaixo, durante o curso de Licenciatura em Pedagogia: PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO*

35 respostas



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Nos gráficos 3 e 4, aqui expostos propositalmente um abaixo do outro, é possível comparar os saberes dos participantes referente aos principais autores da Teoria Crítica antes e depois de ingressarem no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFES - Campus Itapina. Observamos que 34,3 % dos participantes marcaram a opção “não

conhecia nenhum” presente no gráfico 3, enquanto que no gráfico 4 a opção “não estudei e nem tive contato” apresenta uma porcentagem de 2,9%.

Os autores menos conhecidos pelos participantes antes de ingressarem no curso apontados no gráfico são Saviani (2,9%), Brandão (5,7%), Gramsci (8,6%) e John Dewey (14,3%). É possível perceber que após o ingresso no curso, o contato dos participantes com os autores aumentou para 88,6%, 77,1%, 88,6% e 57,1% respectivamente.

Em relação aos autores mais conhecidos pelos participantes antes de ingressarem no curso se destacam Karl Marx (45,7%), Paulo Freire (40%) e Vigotski (28,6%). No gráfico 4, onde questiona quais autores os participantes tiveram contato após ingressarem no curso é possível observar que os autores citados também tiveram um aumento na porcentagem para 65,7%, 91,4% e 88,6% respectivamente.

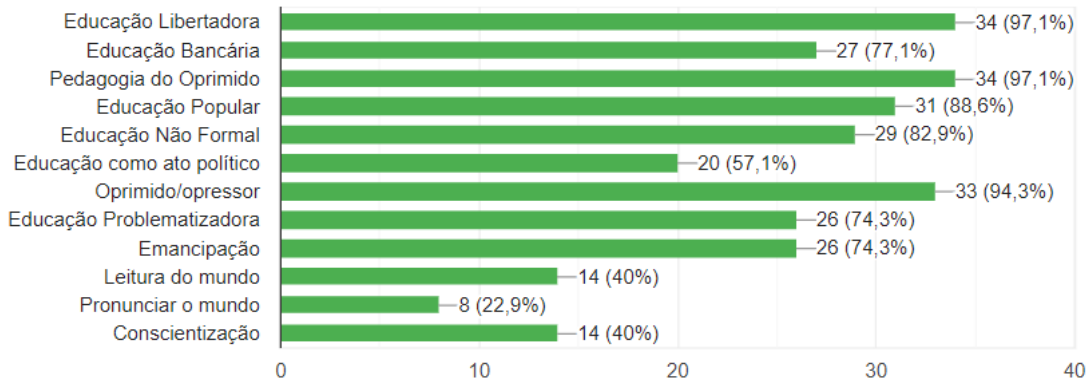
Observamos, pelos dados obtidos, que o curso de licenciatura em Pedagogia, através da perspectiva dos graduandos, se preocupa em ampliar o conhecimento elaborado como proposta de formação levando em consideração o conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. Os participantes apontam Paulo Freire como o teórico que mais tiveram contato durante o curso, essa realidade nos faz perceber que o autor ocupa um lugar de referência teórica entre futuros docentes, o que contribui para sua formação de identidade profissional, assim como para formação de docentes conscientes, entretanto, vale ressaltar que isso requer políticas de formação que valorizem a visão crítico-libertadora da Educação (PONTES; GIORGI, 2020).

No próximo gráfico observaremos a relação dos participantes com alguns dos principais conceitos que envolve a pedagogia crítica presentes nas obras freirianas.

Gráfico 5 – Aporte teórico conceitual

Já estudou algum desses conceitos ou teorias no curso de Pedagogia: PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO

35 respostas



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

A Questão 5 busca identificar quais conceitos vinculados a Teoria Crítica os participantes já tinham estudado durante o curso de Licenciatura em Pedagogia (Gráfico 5). Tais conceitos são abordados em diferentes obras, contudo a associação que se faz nessa pesquisa é centrada numa formação crítica articulada a literatura de Paulo Freire.

Anteriormente os conceitos foram elaborados frente a fundamentação teórica dos Clássicos de Freire (1979, 1989, 1996, 2001, 2013). Aqui é possível observar que alguns conceitos são enfatizados durante a formação dos estudantes, por exemplo, a maior parte dos participantes da pesquisa reconhecem os conceitos, Educação Libertadora (97,1%), Pedagogia do Oprimido (97,1%), Oprimido/Opressor (94,3%) e Educação Popular. (88,6%).

Os conceitos mais apontados pelos participantes enunciam uma realidade, os futuros profissionais, sendo a maioria oriundos de escolas públicas, como observado no Gráfico 1, reconhecem mais os conceitos que podem indicar a presença destes em sua história de vida e contexto social. São conceitos que trazem identificação aos grupos pertencentes a classe trabalhadora, baseado no seu conhecimento de senso comum, juntamente com ampliação dos aportes teóricos para uma formação superior elaborada.

De forma representativa os conceitos de Educação Não Formal (82,9%), Educação Bancária (77,1%), Educação Problematicadora (74,3%) e Emancipação (74,3%) também são apresentados e rememorados durante a formação dos estudantes. Uma vez assumido, com base na Questão 4, que o autor de maior representatividade apontado pelos participantes foi Paulo Freire pode haver uma indicação de que as concepções assumidas por estes estudantes estejam intimamente ligadas as concepções freirianas.

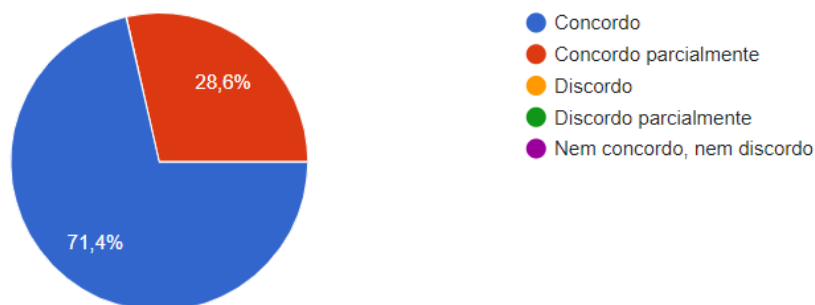
Menos presentes na perspectiva de formação acentuada pelos estudantes estão os conceitos de Educação como Ato Político (57,1%), Leitura de Mundo (40%), Conscientização (40%) e Pronunciar o Mundo (22,9%), fundamentos que de alguma forma são menos marcantes, fato que talvez possa ser associado a transversalidade dos próprios conceitos no decorrer das teorias críticas, assim como a possibilidade da ausência de debates mais profundos sobre tais conceitos no desenvolver do curso.

De forma geral foi verificado que os conceitos vinculados a Teoria Crítica são marcantes na formação dos estudantes finalistas, o que em proposição fundamenta uma formação direcionada para a linha de pensamento. No próximo gráfico analisaremos se, na visão dos participantes, o curso de licenciatura em Pedagogia, promovido pelo IFES Itapina, se preocupa em formar docentes críticos.

Gráfico 6 – Percepção dos participantes sobre a preocupação do curso em formar docentes críticos

O curso de Licenciatura em Pedagogia, do Ifes - campus Itapina se preocupa em formar docentes críticos.

35 respostas



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Ao serem questionados se concordam com a afirmação de que o curso de Licenciatura em Pedagogia do IFES - Campus Itapina se preocupa em formar docentes críticos, 71,4% dos participantes responderam que concordam, enquanto 28,6% responderam que concordam parcialmente.

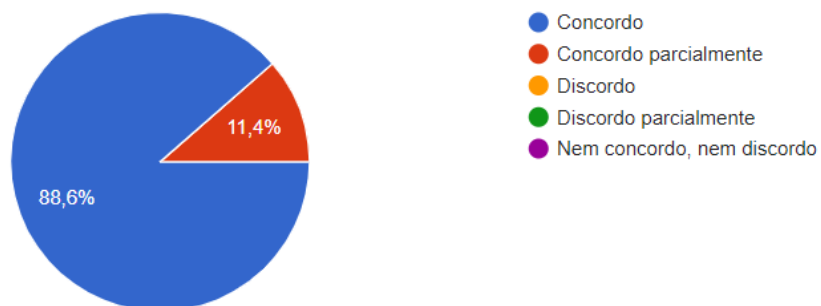
A formação docente crítica foi uma proposta que surgiu por meio do esforço coletivo, estudos, pesquisas e práticas institucionais de educadores, pesquisadores e intelectuais que vêm buscando reinventar as propostas de formação de professores, visto que os modelos conservadores são muito criticados pela sua ineficácia (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015)

Numa visão geral, observamos que os graduandos reconhecem sua formação inicial como uma formação crítica. É possível trazer as análises a partir da correlação que os participantes apontam em relação a ampliação dos saberes teóricos que desenvolveram ao longo do curso. A seguir será tratado sobre o reconhecimento por parte dos participantes sobre a importância de uma formação docente numa perspectiva crítica emancipadora.

Gráfico 7 – A importância de uma formação crítica emancipadora pela ótica dos participantes

O curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Itapina, fez com que eu considerasse importante uma formação docente crítica emancipadora.

35 respostas



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

No gráfico 7 é possível observar que a maioria (88,6%) dos estudantes apontam como perspectiva do curso a influência teórica crítica na formação docente. O resultado

demonstra que a Licenciatura em Pedagogia no IFES - campus Itapina tem fortalecido as concepções de Educação emancipatória para com os futuros profissionais.

É necessário compreender que considerar importante a formação docente crítica emancipatória é um primeiro passo, para efetivar o pensamento na prática docente de maneira embasada e sustentá-lo precisamos transformar nossos conhecimentos em ações, ações didáticas, mediações pedagógicas e processos de valorização de todos os sujeitos envolvidos na Educação.

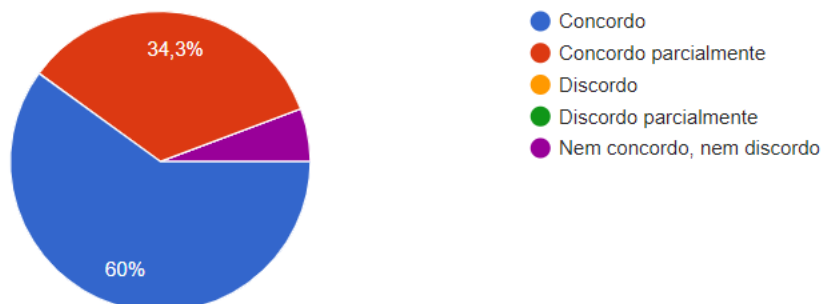
A ideia da formação docente crítica emancipadora precisa convidar para a luta coletiva, para a transformação da realidade. O gráfico 7 também aponta que 11,14% dos participantes consideram concordância parcial com a afirmação, logo é possível afirmar que a influência da corrente crítica dialoga com a matriz de formação com muita intensidade.

De forma geral todos os participantes da pesquisa expressam concordância com a afirmação de que o curso de Pedagogia do Campus Itapina tem possibilitado uma formação norteada por suportes teóricos emancipatórios, a seguir será abordado a articulação de tal perspectiva com os componentes curriculares.

Gráfico 8 – Percepção dos participantes a respeito dos componentes curriculares serem trabalhados na perspectiva crítica emancipadora

Os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes - Campus Itapina, são trabalhados na perspectiva para uma formação docente crítica emancipadora.

35 respostas



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

A questão 8 buscou investigar se os estudantes do Curso de Pedagogia, ofertado pelo IFES - Campus Itapina, consideram que os componentes curriculares estão sendo

trabalhados na perspectiva para uma formação crítica emancipadora. No gráfico 8 é possível observar que a maioria (60%) concordam totalmente com a afirmação, 34,3% concordam parcialmente, enquanto 5,7% não concordam, nem discordam.

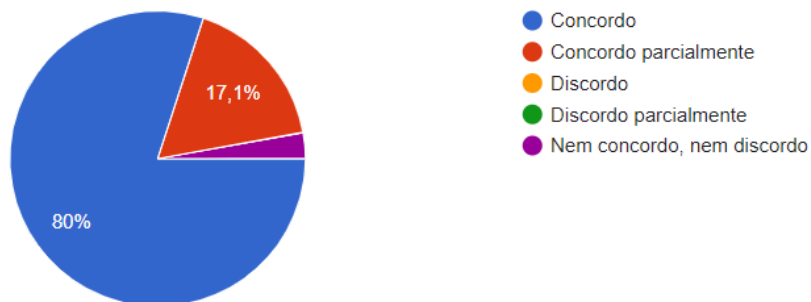
Esse resultado aponta que os componentes curriculares do curso, pela ótica da maioria dos licenciandos, se encarregam de trazer discussões para a consolidação da Teoria Crítica da Educação em sua formação docente. Ao total, estão presentes no curso de Licenciatura em Pedagogia do campus 51 componentes curriculares obrigatórios distribuídos em 9 períodos e 10 disciplinas optativas (ANEXO A).

Em uma análise geral, a maioria dos participantes concordam com a afirmação de que os componentes curriculares do Curso de Pedagogia do IFES - Campus Itapina são trabalhados na perspectiva da Educação Crítica Emancipadora, havendo apenas uma minoria que não tiveram uma opinião formada enquanto a isso. No próximo gráfico verificaremos se os graduandos consideram que ter uma formação crítica emancipadora possibilita a intervenção do educador diante das situações de opressão nos espaços escolares formais.

Gráfico 9 – Percepção dos participantes sobre a afirmação de que uma Educação crítica emancipadora possibilita lutar contra reproduções/manutenções de poder nos espaços escolares formais.

Uma formação docente crítica emancipadora proporciona ao educador/educadora a possibilidade de lutar contra as reproduções/ manutenções de poder nos espaços escolares formais.

35 respostas



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Ao serem questionados sobre a possibilidade de uma formação crítica emancipadora proporcionar ao educador lutar contra as reproduções/manutenções de poder dentro

do âmbito educacional formal, 80% dos participantes concordaram com esta afirmação. Isso aponta que a percepção dos futuros docentes a respeito do papel do educador crítico é de enfrentamento aos interesses da classe dominante no que se refere à Educação formal.

Um professor quando adota uma leitura problematizadora da realidade e assume uma postura crítica questiona as opressões que a sociedade impõe, a ponto de que certas práticas cotidianas na escola o incomodam e o levam a não aceitar reproduzi-las em sala de aula. Em outras palavras, o professor quando se depara com as festividades para o dia das mães na escola, não precisa, necessariamente, se opor a essa prática, mas pode e deve apresentá-la de forma que não exclua os alunos que não convivem com presença materna por algum motivo; ou quando apresenta as discussões sobre a história do negro no Brasil, aprofundam no debate sem precisar de uma data específica para isso, como acontece na maioria das vezes apenas no dia da consciência negra; assim como as festividades juninas que estereotipa a imagem do camponês, o 'dia do índio' que é tratado de forma superficial e com vários preconceitos (RIBEIRO, 2016).

Nessa perspectiva, é inegável a importância dos debates na formação dos professores acerca do contexto e da condição na qual estamos inseridos, tendo consciência de sua realidade, o educador adota práticas de ensino voltadas para a compreensão crítica dos assuntos abordados em sala de aula, evitando ser mais um agente de reprodução da cultura dominante.

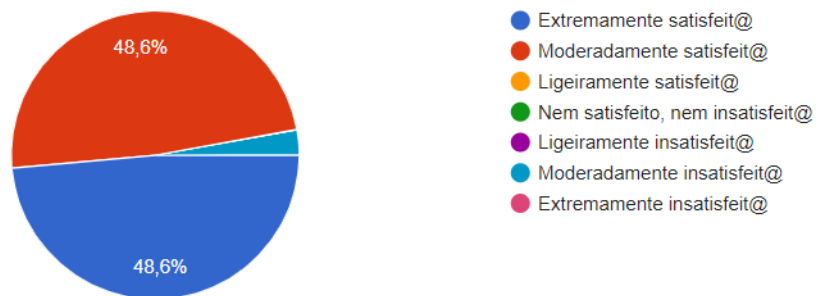
O gráfico 9 também aponta que 17,1% concordam parcialmente, enquanto 2,9% não concordam, nem discordam. Diante da afirmação não houve nenhum participante que discorda completamente da afirmação, deixando evidente a consolidação da teoria crítica da Educação na formação docente do curso em destaque, assim como evidenciando o papel do educador defendido por essa teoria.

Analisando a questão de maneira geral, consideramos que a maioria dos participantes concordam com a afirmação, não havendo nenhum estudante que discordasse completamente. No gráfico a seguir analisaremos a satisfação dos estudantes em relação ao curso de Pedagogia ofertado pelo IFES - Campus Itapina.

Gráfico 10 – Nível de satisfação dos participantes em relação à formação docente do IFES - Campus Itapina.

Me sinto satisfeito(a) sobre minha formação em Pedagogia no IFES Campus Itapina.

35 respostas



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

A questão 10 questionou os participantes sobre o nível de satisfação com o curso de licenciatura em Pedagogia. O gráfico indica que 48,6% dos participantes se mostraram extremamente satisfeitos, 48,6% se consideraram moderadamente satisfeitos, enquanto 2,9% se mostraram moderadamente insatisfeitos.

Embora haja uma pequena porcentagem que se sintam insatisfeitos sobre a formação recebida pelo curso, a maioria expressa um bom nível de satisfação. É possível analisar que esse resultado se mostra positivo, visto que reconhecendo que o curso se preocupa em formar docentes críticos e estando satisfeitos com a formação que recebem, os futuros profissionais, de fato, percebem a importância de uma formação docente crítica emancipadora.

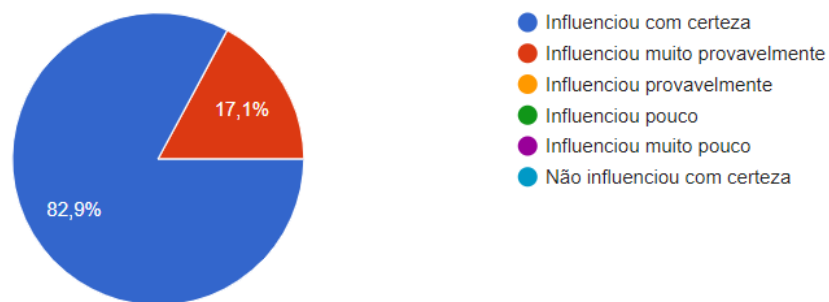
É fundamental reconhecer as fragilidades e potencialidades que o curso proporciona em sua formação enquanto docente, visto que a proposta de uma Educação crítica emancipadora, de acordo com os pressupostos de Freire (2013), também se baseia nos princípios da classe trabalhadora. A Educação não deve ser algo de cima para baixo e destinada ao oprimido e sim pensada e praticada por ele e junto dele. O futuro docente, se reconhecendo como parte da classe oprimida, se posiciona a favor da sua própria libertação para que possa atuar como um educador crítico emancipador quando estiver lecionando.

No próximo gráfico, verificaremos a opinião dos participantes a respeito da influência que o curso proporcionou para além da vida profissional, analisando assim o papel da Pedagogia Crítica na consciência enquanto cidadão.

Gráfico 11- Percepção dos participantes sobre a influência do curso na sua consciência crítica enquanto cidadão

O curso de licenciatura em Pedagogia do IFES campus Itapina influenciou minha consciência crítica enquanto cidadão

35 respostas



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

No gráfico 11 é possível observar que ao serem questionados sobre a influência que o curso proporcionou à sua consciência crítica enquanto cidadão, 82,9% dos estudantes respondem que influenciou com certeza, enquanto que 17,1% consideram que influenciou muito provavelmente. O resultado demonstra que a Licenciatura em Pedagogia no campus Itapina, além da preocupação na formação docente, segundo a visão dos participantes, busca trazer uma formação para vida, onde os futuros docentes compreendam seu papel social e político dentro do contexto onde vivem.

Um educador crítico não exerce sua postura de enfrentamento aos vieses hegemônicos apenas em sala de aula, mas também fora dela, entendendo que sua formação vai além do seu papel enquanto educador, mas também enquanto cidadão pertencente a uma sociedade capitalista, e fazendo parte desta realidade, compreende que se encontra em um lugar de luta constante, buscando intervir de maneira coerente com a formação crítico emancipadora que recebeu.

De forma geral, podemos afirmar que todos os participantes concordam que, de alguma forma, o curso ofertado pelo campus contribuiu, não só para uma formação

docente crítica, mas também ampliou a consciência enquanto cidadãos, visto que não há nenhuma resposta negativa a respeito desta afirmação.

4.2 OUTRAS DISCUSSÕES DOS DADOS OBTIDOS

Paulo Freire foi apontado pelos participantes como um dos teóricos mais estudados ao longo do curso, a obra do autor é referência obrigatória nas formações de professores que tenham compromisso com a humanização e com a luta pelo fim das desigualdades sociais. Freire traz uma ampla discussão sobre diversos conceitos ligados a Educação, assim como uma forte crítica ao sistema educacional que trabalha para a manutenção das reproduções de poder, que inferioriza a classe trabalhadora, transformando os sujeitos em objetos.

De acordo com António Nóvoa

A vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores. (...) As propostas por ele lançadas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as realocizaram em vários contextos sociais e políticos. (...) A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica actual. A sua obra funciona com uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica (NÓVOA, 1998, p. 167-187)

Nessa perspectiva, é possível compreender a necessidade da forte e constante presença do educador nas formações de educadores e nas produções acadêmicas. Segundo Saul e Silva (2011), as produções acadêmicas sobre e a partir das obras de Paulo Freire cresceram exponencialmente nas últimas duas décadas, a busca pela compreensão ao pensamento freiriano, a investigação das diversas possibilidades das suas ideias para a construção e reconstrução de uma práxis baseada na perspectiva crítico emancipatória possam ser os motivos do aumento pela procura às obras do autor.

Destacar Paulo Freire como o teórico de referência na formação e pontuar seus principais conceitos como os mais presentes na literatura estudada anuncia que, para além da formação profissional, há também uma identificação com a realidade em que os participantes se encontram enquanto sujeitos históricos. Essa identificação ocorre

porque os oprimidos estão em busca pelo conhecimento e pelo significado do seu lugar no mundo (FREIRE, 2013). Segundo Costa (2017, p. 50)

Os oprimidos sentem o mundo de opressão a partir da relação de exploração que estão submetidos através do sistema produtivo de trabalho e na própria Educação não crítica e bancária hegemonicamente transmitida na escola e dos espaços não formais em sociedade. A classe trabalhadora quer discutir e entender sua condição de oprimidos para poderem se libertar (COSTA, 2017, p. 50).

Portanto, há um reconhecimento, mesmo que através do senso comum, sobre as condições sociais, políticas e culturais as quais são impostas aos sujeitos pertencentes a classe trabalhadora, sendo possível observar que através da sua formação profissional enquanto educadores, essa busca pelo conhecimento se amplia.

Nessa perspectiva, também se faz necessário a consciência, por parte dos educadores, sobre a importância do senso crítico no processo de formação. Silva (2018) Defende que uma formação para emancipação precisa ser crítica ao resgatar, primeiramente, a verdadeira história como ser humano que está inserido num contexto social e objetivo concreto. Essa concepção traz possibilidades de uma Educação que se comprometa com a construção da autonomia de um sujeito racional, que compreenda a liberdade e que tenha a consciência de lutar, coletivamente, para combater os interesses de perpetuação da estrutura social que oprime e desumaniza, a fim de reconstruir uma sociedade emancipada e em constante luta a favor das pautas coletivas sociais.

No entanto, Freire (2013) destaca que não é papel do educador crítico inserir essa consciência no educando, pois o ato de depositar conteúdos e ideias nas mentes dos indivíduos se caracteriza como uma função da Educação bancária. O educador precisa se entender como parte do processo e estabelecer uma relação de parceria com seus educandos. Freire evidencia a importância do diálogo nesse processo, sendo determinante para que o educador não esteja apenas no papel do que sabe, mas do que aprende enquanto educa, e o educando ensinando enquanto aprende, dessa forma, ambos crescem juntos, defendendo a visão de Freire em que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013, p. 69).

Seguindo este pensamento, a questão do Gráfico 7 traz aos participantes a pergunta se o curso fez com que eles considerassem importante uma formação docente crítica, visto que os próprios participantes reconhecem o curso com essa proposta. É nessa visão de Educação para a emancipação que as formações de professores devem trabalhar, Silva (2018, p. 334) defende que uma formação crítico emancipadora “não pode se desvincular da atividade e que deve contemplar todas as suas dimensões cognitivas, ética, estética, afetiva e política” para que através da sua atuação, o educador tenha um papel ativo dentro das políticas e até no reconhecimento da sua própria prática.

Assumindo uma proposta de formação docente crítica emancipadora, os Cursos de Pedagogia precisam, junto dos seus licenciandos, apresentar uma visão crítica da realidade social e política, convidando os graduandos para lutar em favor das questões sociais e humanas. Seguindo esse pensamento, Silva (2018) destaca que

uma perspectiva emancipadora (na ação de) da formação de professores, ao desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, e respeitando a dignidade e a autonomia dos sujeitos, envolve a estratégica do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade (SILVA, 2018, p. 334).

Nesse sentido fica evidente que uma formação docente baseada na criticidade e emancipação prepara o educador para lutar contra as reproduções e manutenções de poder, visto que uma Educação comprometida com esses princípios precisa denunciar as estruturas de opressão, assim como promover cenários de transformação (PAULO; TROMBETTA, 2021).

Assim, Paulo Freire enfatiza que a prática educativa de formação humana, comprometida com a ética e com uma postura democrática, exige escolhas, rupturas, decisões, estar a favor de algo ou de algum sonho, assim como se colocar contra, estar ao lado ou contra alguém. Também nesse sentido, há uma necessidade de haver coerência por parte do educador entre seu discurso e a prática, pois de nada vale um discurso que defende o direito de ser diferente se a prática nega esse direito.

Como já pontuado anteriormente no capítulo dois, Freire (2001) defende a Educação como ato político e não uma prática neutra, ele acredita que o educador precisa assumir uma postura de enfrentamento às desigualdades sociais presenciadas em

espaços formais e não formais, bem como estar comprometido com a liberdade. Essa ideia corrobora com a afirmação da questão 8, em que a maioria dos participantes compreenderam, através das discussões durante o curso, que uma formação docente crítica emancipadora possibilita ao educador lutar contra as reproduções/ manutenção de poder.

Para além da formação profissional, também foi questionado aos participantes se o curso teve alguma influência no desenvolvimento de sua consciência crítica enquanto cidadãos, e pode ser observado no gráfico 11 que todos apontam que o curso influenciou de alguma forma. Uma Educação para a cidadania sempre foi o propósito de Paulo Freire como educador (HERBERT, 2010), visto que

A cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. Para Freire cidadão pode ser e deve ser o lavrador, a faxineira, o assalariado, as mulheres do campo, da faxina, as que vivem do salário, as funcionárias públicas. Todo ser humano pode e necessita ser consciente de sua cidadania. É necessário que seja consciente de sua situação e de seus direitos e deveres como pessoa humana. O humanismo progressista está associado à vivência da cidadania em uma realidade e com a qual o sujeito se encontra. (HERBERT, 2010, p. 67)

Nesse sentido, a Educação atua como fonte de transformação para uma formação cidadã, pois inseridos em um sistema que nega a humanização das pessoas é necessário que haja uma participação popular ativa e coletiva. Freire (2001) também defende a alfabetização como elemento para a cidadania, uma vez que alfabetizado o sujeito tem mais possibilidades de exercer esse direito com melhor qualidade.

Herbert (2010) destaca que no pensamento freiriano o exercício da cidadania por parte dos educadores consiste na busca por melhores condições de trabalho, dignidade no exercício docente e luta por seus direitos, “não há distinção entre prática docente e cidadania” (HERBERT, 2010, p. 67). Apresentar essa concepção para os futuros educadores, caracteriza a formação como uma formação docente crítica emancipadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E O INÍCIO DE NOVAS INQUIETAÇÕES

Este trabalho, fruto de inquietações, se desenvolveu a luz do pensamento freiriano sobre Educação Crítica para a emancipação humana. É imprescindível que haja uma luta constante para desconstruir o sistema educacional que possui na sua intencionalidade moldar o estudante segundo os interesses da opressão. É nesse sentido que surge a defesa de uma Educação Crítica Emancipadora, que deve começar desde o processo de formação docente, pois não há como haver uma Educação para a emancipação se o educador se coloca como detentor do saber e se exclui como parte do processo.

A pesquisa, de caráter exploratório, permitiu uma leitura do curso de licenciatura em Pedagogia, ofertado pelo IFES – Campus Itapina, através das percepções dos graduandos, com o intuito de avaliar se essa formação pode se caracterizar como uma formação docente crítica emancipadora. Analisando de forma geral, foi possível observar que a maioria dos participantes reconhecem que a Instituição promove um curso nessa perspectiva, assim como, concordam com a afirmação de que os componentes curriculares são trabalhados na proposta de uma Pedagogia para a criticidade. Importante destacar que, além desse resultado, tivemos um retorno positivo dos participantes no que diz respeito a satisfação com a formação que estão recebendo.

A partir da leitura de parte das obras de Paulo Freire, foi abordado a concepção de Educação Crítica, assim como, diversos conceitos que norteiam o educador para a compreensão do que essa proposta de Educação apresenta. Foi entendido que a Educação Crítica veio como oposição à Educação Bancária e que tem como objetivo a conscientização das massas populares para que, coletivamente, haja um movimento de intervenção às fatalidades impostas pela classe opressora. Nesse processo, é evidente a importância do educador como mediador do conhecimento, não como fonte única do saber. O educador precisa assumir um papel de responsabilidade e compromisso a favor da emancipação dos educandos e dos interesses dos oprimidos, reconhecendo a importância do diálogo e da história de vida de cada um, assim como, analisar criticamente o contexto na qual estão inseridos.

Durante as pesquisas Paulo Freire foi apontado pelos participantes como o teórico que mais tiveram contato durante o curso, assim como, os seus principais conceitos sendo os mais presentes nas leituras de estudo. O autor é um dos principais pensadores que defende a Educação para a criticidade, portanto, reconhecer a proposta do curso como uma formação crítica emancipadora e indicar um dos principais teóricos desse pensamento demonstra coerência em afirmar que o curso se preocupa em formar docentes críticos.

No decorrer das pesquisas, foi possível perceber a importância do educador crítico, devido ao seu papel no processo de conscientização e emancipação dos educandos. Esse reconhecimento se torna ainda mais importante quando os próprios educadores entendem e tomam consciência como sujeitos na prática educativa como agente ativo em favor dos interesses da classe popular e em constante enfrentamento as estruturas opressoras que legitimam o poder da classe dominante. Diante disto, analisando as respostas dos participantes, percebemos que a formação ofertada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia contribuiu para que os futuros profissionais manifestassem que uma formação docente crítica proporciona aos educadores possibilidades de lutar contra as reproduções e manutenções de poder dentro dos espaços escolares formais.

Foi evidenciado na pesquisa, através do olhar dos graduandos, que a formação inicial docente, aqui analisada, contribuiu positivamente no que diz respeito ao desenvolvimento crítico dos futuros educadores, e que, reconhecendo esse aspecto no curso, foi possível obter níveis de satisfação favoráveis, assim como uma análise positiva na contribuição do curso para um senso crítico profissional e cidadão.

Partindo da análise e leitura da graduação de formação inicial, aqui presente nesta pesquisa, também se faz necessário a investigações dos docentes já em atuação nas escolas, para que haja uma compreensão sobre a contribuição do curso em relação à prática docente crítica, e entender se ela de fato formou educadores engajados e que se envolvem no projeto de uma Educação crítica emancipadora.

A Educação é o caminho da transformação, é a possibilidade de mudar uma realidade estagnada, sem vida e marcada pela exploração. Se um professor não se mobiliza, não se posiciona e não questiona os modelos que já vêm pronto para o desenvolvimento de suas aulas, é sinal de que as estruturas opressoras continuam

vencendo sobre a vida dos oprimidos. Por esta razão, percebemos a importância de lutar para que a Educação Libertadora alcance o interior de cada sujeito, e toque principalmente no seu lado revolucionário, onde o incômodo o faça entender que algo precisa ser mudado. A Educação para a criticidade pode ser um parto doloroso, mas sem ela percebemos que nos acomodamos em uma Educação para o aprisionamento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ana Carolina de; FELIPE, Edmáisson; MEDEIROS, Simone Alves de. DA PEDAGOGIA TRADICIONAL A UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. **Episteme Transversalis**, [S.l.], v. 11, n. 2, out. 2020. ISSN 2236-2649. Disponível em: <<http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/2146>>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. PARA PENSAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES É IMPRESCINDÍVEL UMA TEORIA CRÍTICA DE FORMAÇÃO HUMANA. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x5WwX3kwZbYvTNKnbnvhhgBb/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- BASTOS, Fabio da Purificação de. Pronunciar o Mundo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 333-335
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação popular na escola cidadã. Rio de Janeiro: Vozes, 2002
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 176-182
- BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da Educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100155&lang=pt> Acesso em: 24 fev 2021
- CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a Educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zpsDMKRZvTM3BwNSZLb8Cqp/?lang=pt#>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- COSTA, Elenice Rabelo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: interrelações entre Educação, formação e consciência emancipatória**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_8c8503b4ec0051b661842a75ad45ee81. Acesso em: 20 abr. 2021.
- FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989. 4 v. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 23 v.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S. A, 4. ed. 2002. 173 p.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/1/5>. Acesso em: 20 set. 2021.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 67-68

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Colatina: Ifes, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 145-146.

NORA, Joice Aguiar; VICENTINI, Dayanne. A Educação crítica no Brasil: aspectos indispensáveis para a superação da alienação em Paulo Freire. In: JORNADA DE DIDÁTICA, 4, 2017, Londrina, PR. **Diálogos abertos sobre Educação**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. p. 725-739. Disponível em: <<https://bityli.com/GD4GC>> Acesso em: 21 fev 2021

NÓVOA, António. **Paulo Freire (1921-1997)**: a “inteireza” de um pedagogo utópico. In: APPLE, Michael e NÓVOA, António (orgs.). Paulo Freire: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998.

RIBEIRO, Mardén de Pádua. Por uma pedagogia crítica. **Ensino em Revista**, Uberlândia, MG, v. 23. n. 2, p. 522-547, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/59/234>> Acesso em: 21 fev 2021

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NO CAMPO DE FORÇAS DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: a democratização da escola. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-24, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7597/5547>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**: revista do centro de ciências da Educação, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 22 fev 2021

SILVA JÚNIOR, Severino Domingos da; COSTA, Francisco José. Mensuração e Escalas de Verificação: uma análise comparativa das escalas de likert e phrase completion. **Pkmt**: revista brasileira de pesquisas de marketing, opinião e mídia, São Paulo, v. 15, n. 9, p. 1-16, out. 2014. Disponível em: http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1_Mensura%C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completion.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 282-286.

PAULO, Fernanda dos Santos; TROMBETTA, Sérgio. EDUCAR É SEMPRE UM ATO POLÍTICO: desafios contemporâneos. **Ideação**: Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde, Foz do Iguaçu, v. 23, n. 2, p. 7-30, 24 jun. 2021. Semestral. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/25553>. Acesso em: 29 out. 2021.

PONTES, Tatiana Pinheiro de Assis; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di. O LUGAR DE PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO E NOS SABERES DOS PROFESSORES. **Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p. 116-138, jan/jun. 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/162/113>. Acesso em: 11 dez. 2021.

VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 16, 2015, Londrina, PR. **Desafios Atuais para a Educação**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. p. 36-47 Disponível em: <<https://bit.ly/2O1mLGn>> Acesso em: 20 Jan 2021

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bokman, 2001.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ Ufsc, 2013. 134 p.

ANEXO A – Matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFES –
Campus Itapina

1º Período					
Códigos	Disciplina	Tipo	Pré/Có-requisito(s)	Carga horária	Créditos
CGEI.431	Psicologia da Educação	CIENT/PED	-	60h	4
CGEI.319	Metodologia de Pesquisa	CIENT/PED	-	60h	4
CGEI.690	Introdução à Filosofia		-	75h	5
CGEI.322	História da Educação	CIENT/PED	-	45h	3
CGEI.521	Leitura e Produção de Texto	CIENT	-	60h	4
Total:	5 Disciplinas			300h	20
2º Período					
Códigos	Disciplina	Tipo	Pré/Có-requisito(s)	Carga horária	Créditos
CGEI.691	Infância e Educação	CIENT/PED		30h	2
CGEI.473	Política e Organização da Educação Básica	CIENT/PED	História da Educação	60h	4
CGEI.692	Interculturalidade e processos educativos	CIENT/PED		75h	5
CGEI.323	Tecnologias Integradas a Educação	CIENT/PED/PRATPED		75h	5
CGEI.693	Antropologia	CIENT		60h	4
Total:	5 Disciplinas			300h	20
3º Período					
Códigos	Disciplina	Tipo	Pré/Có-requisito(s)	Carga horária	Créditos
CGEI.694	História da Educação Brasileira	CIENT/PED	História da Educação	45h	3
CGEI.695	Teorias Pedagógicas I	CIENT/PED	História da Educação e Psicologia da Educação	45h	3
CGEI.430	Bases Sócio-Filosóficas da Educação	CIENT/PED	Introdução à Filosofia	60h	4
CGEI.511	Didática Geral	PED/PRAT/PED	Psicologia da Educação	90h	6
CGEI.696	Alfabetização e Letramento	CIENT/PED/PRATPED	Psicologia da Educação	60h	4
Total:	5 Disciplinas		-	300h	20
4º Período					
Códigos	Disciplina	Tipo	Pré/Có-requisito(s)	Carga horária	Créditos
CGEI.697	Currículo e Educação	CIENT/PED	Antropologia	60h	4
CGEI.698	Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil	CIENT/PED/PRATPED	Psicologia da Educação	60h	4
CGEI.699	Noções Básicas de Agroecologia	CIENT/PED/PRATPED		45h	3
CGEI. 474	Educação de Jovens e Adultos	CIENT/PED/PRATPED	Psicologia da Educação	45h	3
CGEI.700	Teorias Pedagógicas II	CIENT/PED	Teorias Pedagógicas I	60h	4
CGEI.701	História do Espírito Santo	CIENT		30h	2
Total:	6 Disciplinas		-	300h	20
5º Período					
Códigos	Disciplina	Tipo	Pré/Có-requisito(s)	Carga horária	Créditos
CGEI.702	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa I	CIENT/PED/PRATPED	Psicologia da Educação	60h	4
CGEI.703	Fundamentos e Metodologias do Ensino de História	CIENT/PED/PRATPED	Psicologia da Educação	75h	5

CGEI. 514	Diversidade e Educação	CIENT/ PED/ PRATPED		45h	3
CGEI.704	Fundamentos e Metodologias do Ensino da Arte e do Movimento	CIENT/ PED/ PRATPED	Psicologia da Educação	60h	4
-	Estágio na Educação Infantil ¹	PRATPED	Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil	T/P 80h	
CGEI.706	Educação, Sociedade e Movimentos Sociais	CIENT/ PED		60h	4
CGEI.707	Seminários em Pesquisa e Educação I ²			20h	
Total:	7 Disciplinas			320h	20

¹Com base na Resolução do CNE Nº1, de 15 de maio de 2006, a disciplina Estágio Supervisionado não computa créditos e sua carga horária é desenvolvida nas escolas-campo.

²Com base na Resolução do CNE Nº 1, de 15 de maio 2006, a disciplina Seminários em Pesquisa e Educação I não computa créditos e, será um espaço para o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão, tendo sua carga horária cumprida conforme as demandas contextuais do curso e da instituição em cada período, em conformidade com o perfil do profissional da pedagogia apresentada ao longo do PPC.

6º Período

Códigos	Disciplina	Tipo	Pré/Có-requisito(s)	Carga horária	Créditos
CGEI.708	Fundamentos e Metodologias da Gestão Escolar	CIENT/ PED		75h	5
CGEI.709	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia	CIENT/ PED/ PRATPED	Psicologia da Educação	75h	5
-	Estágio – 1ª fase do Ensino Fundamental*	PRATPED	Psicologia da Educação/Estágio - Educ. Infantil	T/P 125h	
CGEI.711	Pesquisa Educacional	CIENT/PED	Metodologia de Pesquisa	75h	5
CGEI.712	Princípios Epistemológicos da Pedagogia da Alternância	CIENT/PED		75h	5
CGEI.713	Seminários em Pesquisa e Educação II ²			20h	
Total:	5 Disciplinas			320h	20

7º Período

Códigos	Disciplina	Tipo	Pré/Có-requisito(s)	Carga horária	Créditos
CGEI.714	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa II	CIENT/ PED/ PRATPED	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa I	60h	4
CGEI.506	Língua Brasileira de Sinais	CIENT/ PRATPED	-	60h	4
CGEI.715	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática I	CIENT/ PED/ PRATPED	Psicologia da Educação	60h	4
CGEI.716	Fundamentos e Metodologias da Educação Especial	CIENT/ PED/ PRATPED	Psicologia da Educação	75h	5
-	Estágio – Educação de Jovens e Adultos*	PRATPED	Educação de Jovens e Adultos	T/P 80h	
CGEI.718	Princípios da Educação à Distância	CIENT/ PED		45h	3
CGEI.720	Seminários em Pesquisa e Educação III ²			20h	
Total:	6 Disciplinas			320h	20

8º Período

Códigos	Disciplina	Tipo	Pré/Có-requisito(s)	Carga horária	Créditos
CGEI.721	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências da Natureza	CIENT/ PED/ PRATPED	Psicologia da Educação	75h	5
CGEI.722	Avaliação e Educação	CIENT/ PED		75h	5
CGEI.723	Monografia I	CIENT	Leitura e Prod.Texto/ Pesquisa Educacional	30h	2
CGEI.724	Práticas Alternativas da Educação do Campo	CIENT/ PED	Diversidade e Educação; Currículo e Educação	75h	5
CGEI.725	Educação e Sustentabilidade	CIENT/ PED		45h	3
-	Estágio – Gestão (conceituação, formas e planejamento da gestão escolar)*	PRATPED		T/P115h	
CGEI.727	Seminários em Pesquisa e Educação IV ²			20h	
Total:	6 Disciplinas			320h	20
9º Período					
Códigos	Disciplina	Tipo	Pré/Có-requisito(s)	Carga horária	Créditos
CGEI.728	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática II	CIENT/ PED/ PRATPED	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática I	60h	4
CGEI.729	Fundamentos e Metodologias do Ensino Médio e Educação Profissional	CIENT/ PED/ PRATPED	Currículo e Educação	75h	5
CGEI.730	Monografia II	CIENT	Monografia I	60h	4
CGEI.731	Fundamentos e Metodologias da Educação não-formal.	CIENT/ PED/ PRATPED		30h	2
CGEI.732	Educação, Diversidade Étnica e Cultural dos Povos Tradicionais.	CIENT/ PED		45h	3
CGEI.733	Tópicos Especiais em Educação	CIENT/ PED		30h	2
CGEI.734	Seminários em Pesquisa e Educação V ²			20h	
Total:	6 Disciplinas			320h	20
OPTATIVAS.					
Obs.: As optativas serão oferecidas no turno matutino, vespertino ou na modalidade semipresencial.					
Códigos	Disciplina	Tipo	Pré/Có-requisito(s)	Carga horária total	Créditos
CGEI.735	Educação e Pensamento Social Brasileiro	CIENT/ PED		60h	4
CGEI.736	Práticas Pedagógicas Camponesas em Terras Capixabas	CIENT/ PED	Educação, Diversidade Étnica e Cultural dos Povos Tradicionais	90h	6
CGEI.737	Educação Popular e Educação do Campo	CIENT/ PED	Práticas Alternativas de Educação do Campo	60h	4
CGEI.738	História dos Movimentos Sociais Brasileiros	CIENT		60h	4

CGEI.739	Métodos de Organização e Educação Comunitária	CIENT/ PED	Educação, Sociedade e Movimentos Sociais	60h	4
CGEI.740	Agroecologia como Princípio Educativo	CIENT/ PED	Noções Básicas de Agroecologia	60h	4
CGEI.741	Diversidades e Realidades do Campo Brasileiro	CIENT/ PED		60h	4
CGEI.742	Noções Básicas de Zootecnia	CIENT		60h	4
CGEI.743	Noções Básicas de Agricultura	CIENT		60h	4
CGEI.744	Práticas Docentes e Pesquisas sócio-comunitárias	CIENT/ PED		60h	4
TOTAL	10			630	41

APENDICE A – Termo De Consentimento Livre Esclarecido - TCLE

Esta pesquisa versa sobre a Formação Crítica Docente e tem como título A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA CRÍTICA: UMA LEITURA DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFES - CAMPUS ITAPINA e está sendo desenvolvida pela graduanda em Licenciatura em Pedagogia Lais Nascimento Costa (Instituto Federal do Espírito Santo) para o trabalho de conclusão de curso, sob a orientação do Profº Dr. Rogério Omar Caliari e Co-orientação do Profº Me. Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves. O objetivo do estudo é compreender se o IFES - Campus Itapina promove uma formação crítica aos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia.

Solicitamos a sua colaboração para uso e cessão de direitos autorais sobre a produção de material escrito ao longo da pesquisa. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Vale ressaltar que todo o material não será objeto de lucro e usado apenas para fins acadêmicos e científicos. Ademais, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto e será veiculado apenas em meios acadêmico-científicos. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).