



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
***CAMPUS* CHAPECÓ**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIANE DE FREITAS

DIÁLOGOS FREIREANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES

CHAPECÓ - SC
2019

MARIANE DE FREITAS

DIÁLOGOS FREIREANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/*Campus* Chapecó, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Solange Maria Alves.

CHAPECÓ - SC
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Freitas, Mariane de
Diálogos freireanos na formação inicial de educadores
/ Mariane de Freitas. -- 2019.
110 f.

Orientadora: Doutora em Educação Solange Maria
Alves.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em
Educação-PPGE, Chapecó, SC , 2019.

1. Educação popular. 2. Universidade. 3. Formação
inicial de educadores. 4. Paulo Freire. I. Alves,
Solange Maria, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

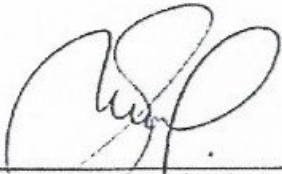
MARIANE DE FREITAS

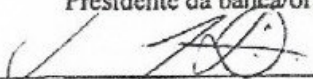
DIÁLOGOS FREIREANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES

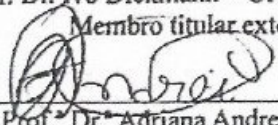
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 04/09/2019.

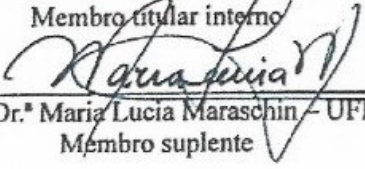
Aprovado em: 04 / 09 / 2019

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Solange Maria Alves – UFFS
Presidente da banca/orientadora


Prof. Dr. Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ
Membro titular externo


Prof.ª Dr.ª Adriana Andreis – UFFS
Membro titular interno


Prof.ª Dr.ª Maria Lucia Maraschin – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, setembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Compreendendo que somos a síntese de muitos outros “EUs”, e para a construção desta dissertação me fiz intensamente coletiva e me reinventei nessa coletividade, agradeço às mãos e mentes que me ajudaram nesta caminhada...

À minha mãe, que é amor, segurança e sabedoria, minha eterna gratidão por estar sempre comigo, ao meu lado, embarcando nesta aventura que é a vida. Ela é a mulher que é exemplo de força e alegria, e que carinhosamente me ensina todos os dias que desistir não é o caminho. Ao meu irmão Marcos, que mesmo de longe soube incentivar e compreender as minhas escolhas. Ao Oscar, por todo carinho, paciência e compreensão neste momento, e por sempre incentivar os meus estudos.

À Professora Solange Maria Alves, minha orientadora e exemplo de *estar sendo gente* nesse mundo, que está presente neste texto da primeira até a última palavra. Obrigada por todo o conhecimento compartilhado de forma tão responsável e amorosa. Sou grata por acreditar na nossa parceria e confiar numa estudante ainda tão inexperiente. Por ter segurado a minha mão e dito: “*Estamos juntas*”.

Às professoras Adriana Andreis e Maria Lucia Maraschin, aos professores Ivo Dickmann e Peri Mesquida, por aceitarem caminhar comigo neste momento e pela seriedade nas contribuições durante as bancas de qualificação e defesa.

À professora Camila Caracelli Scherma, que aceitou e me acolheu na disciplina: “*Literatura Infanto-Juvenil*”, por todo o semestre em que eu pude aprender intensamente com ela e que vou levar para a vida toda. A toda turma, as estudantes, que carinhosamente me permitiram aprender a cada aula.

Aos professores e colegas, nossa turma 2017/2 do programa de pós-graduação da UFFS/*Campus* Chapecó pelas discussões, conversas, encontros de diálogo e escuta ativa.

Às minhas primas Fernanda, Gabrielly e Juliane pela amizade, pelos sorrisos largos, pelo carinho de sempre e, principalmente, por acreditarem em mim.

À minha amiga Gisele, com quem compartilhei muitos momentos durante o mestrado, que foi minha casa em Chapecó e com quem conversei por vezes e somamos juntas utopias profissionais.

À minha amiga Anna Paula, que mesmo tão longe se fez tão perto, se faz presente! Obrigada por fazer parte de mim desde muito tempo.

À CAPES, pela bolsa de mestrado e à UFFS por proporcionar momentos de reflexão do que é *estar sendo* professora.

Às professoras da UNESPAR/*Campus* de União da Vitória: Kelen, Valéria, Nájela, Carol e Sandra, e aos professores: Aurélio e Ivanildo, por todo o conhecimento e incentivo profissional.

À uma força maior, que está além do que é material e visível, mas que eu acredito estar iluminando e protegendo a minha caminhada nesta vida, obrigada por me proporcionar tudo isso!

Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações, mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa “gentetude”.

Paulo Freire ([1992] 2016p.e., p. 89)

RESUMO

Este texto sintetiza o esforço realizado na direção de apreensão, compreensão e delimitação do objeto mobilizador da pesquisa, qual seja: Que aproximações e distanciamentos subsistem entre o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFFS e os pressupostos freireanos para a formação inicial de educadores? Esta pesquisa se orientou pelo objetivo geral: identificar as possíveis aproximações e distanciamentos entre o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia da UFFS/*Campus* Chapecó e os pressupostos freireanos para a formação inicial de educadores. Para responder a esse objetivo, orientamo-nos pelos seguintes objetivos específicos: conceituar o que é a educação popular em Paulo Freire; e definir quais os pressupostos freireanos para a formação inicial de educadores. Em termos teóricos, a nossa pesquisa está filiada a uma perspectiva de cunho materialista histórico-dialético, e do ponto de vista instrumental fazemos uso aqui da metodologia indiciária como ferramenta de coleta e categorização, submetida à análise de cunho histórico-dialético. Para tanto, foram analisados os documentos institucionais que orientam os princípios fundamentais a UFFS, tais como: I COEPE, II COEPE, PDI e PPI. No âmbito mais específico do objeto desta pesquisa a Resolução nº 02/2017 e, especificamente, as duas versões do projeto pedagógico do curso de Pedagogia do *Campus* Chapecó, versão 2010, aqui nominada PPC 1, e versão 2019, nominada PPC 2. Os pressupostos freireanos denominam-se: educação política, educação para o movimento dialético, educação para o diálogo, educação para a curiosidade epistemológica, educação para a autonomia, educação para a interdisciplinaridade. Os resultados alcançados até o momento (e em movimento) sinalizam que os princípios da pedagogia freireana demarcam em grande medida os documentos oficiais, tanto da instituição quanto do curso de Pedagogia, por um lado, mas, por outro, ao analisarmos o currículo institucional, especialmente no âmbito do domínio comum, observamos indícios de que há ali um distanciamento em relação a uma pedagogia freireana. O que sinaliza a necessidade de aprofundamento de estudos, de explicitação, de verificação, e de tomada de novas decisões. Logo, um conjunto de indagações novas se colocam como desafios a serem enfrentados, investigados, aprofundados na direção de fortalecer, pela análise crítica, os fundamentos freireanos para uma universidade popular.

Palavras-chave: Educação popular. Universidade. Formação inicial de educadores. Paulo Freire.

ABSTRACT

This text summarises the efforts done in the direction of the apprehension, understanding and delimitation of the mobilizing object of the research, which are: What approximations and distances remain between the Pedagogical Project of the UFFS Pedagogy Course and the Freirean Assumptions for the Initial Formation of Educators. This search was guided by the general objective: to identify the possible approximations and distances between the Pedagogical Project of the UFFS / *Campus* Chapecó post-graduate course in Pedagogy and the Freire's assumptions for the initial formation of educators. Our orientation for answer this objective were the specific objectives: to conceptualize what is the popular education in Paulo Freire; and define Freire's assumptions for the initial formation of educators. In theoretical terms, our search is linked to a historical-dialectical materialist perspective, and from the instrumental point of view we make use of the indicator methodology here as a collection and categorization tool, submitted to the historical-dialectical analysis. For this purpose, we analyzed the institutional documents that guide the fundamental principles of UFFS, such as: I COEPE, II COEPE, PDI and PPI. In the more specific scope of the object of this research Resolution No. 02/2017 and, specifically, the two versions of the pedagogical project of the Campus Chapecó Pedagogy course, version 2010, here named PPC 1, and version 2019, named PPC 2. The freire's assumptions are called: Politician education, education for dialect movement, education for dialog, education for epistemological curiosity, education for autonomy, education for interdisciplinarity. The results achieved so far (and in motion) indicate that the principles of Freire's pedagogy largely demarcate the official documents of both the institution and the Pedagogy course, in the other hand by analyzing the institutional curriculum, especially within the common domain, We observe evidence that there is a distance there from a Freirean pedagogy. This signals the need for further study, explanation, verification, and new decision making. So a set of new questions are presented as challenges to be faced, investigated, deepened in order to strengthen, by critical analysis, the Freire's foundations for a popular university.

Key-words: Popular education. University. Initial formation of educators. Paulo Freire.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

C.C. - Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.

IBICT – BDTD – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

I COEPE – I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão: construindo agendas e definindo rumos.

II COEPE – II Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão.

P.A. - Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023).

P.E. - Política e educação.

P.E. - Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.

P.O. - Pedagogia do oprimido.

PPC 1 – Projeto Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura, 2010.

PPC 2 – Projeto Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura, 2019.

PPI – Projeto Pedagógico Institucional.

P.S. - Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.

P.S.P. - Pedagogia dos sonhos possíveis.

SCIELO – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros).

S.M. - À sombra desta mangueira.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	11
INICIANDO E ANUNCIANDO O CAMINHO	11
1.1 INTRODUÇÃO.....	11
1.2 O CAMINHO QUE SE FAZ ANDANDO: TECENDO PESSOA E OBJETO DE PESQUISA	13
1.3 O OBJETO E SEUS APORTES CONTEXTUAIS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS..	15
1.3.1 O objeto e o método	17
1.3.1.1 Instrumentos e procedimentos	19
1.4 RELEVÂNCIA DO OBJETO NO CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO	22
CAPÍTULO II.....	26
EDUCAÇÃO POPULAR EM PAULO FREIRE: SINAIS FUNDAMENTAIS PARA ESTA PESQUISA	26
CAPÍTULO III	38
PRESSUPOSTOS FREIREANOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS/CAMPUS CHAPECÓ	38
3.1 EDUCAÇÃO POLÍTICA.....	65
3.2 EDUCAÇÃO PARA O MOVIMENTO DIALÉTICO	70
3.3 EDUCAÇÃO PARA O DIÁLOGO.....	76
3.4 EDUCAÇÃO PARA A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA.....	84
3.5 EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA	86
3.6 EDUCAÇÃO PARA A INTERDISCIPLINARIDADE	89
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	101
REFERÊNCIAS	106

CAPÍTULO I

INICIANDO E ANUNCIANDO O CAMINHO

1.1 INTRODUÇÃO

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (FREIRE, [1992]¹ 2016p.e., p. 213)

Este texto sintetiza o esforço realizado na direção da apreensão, compreensão e delimitação do objeto mobilizador da nossa² pesquisa, qual seja: Que aproximações e distanciamentos subsistem entre o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFFS e os pressupostos freireanos³ para a formação inicial de educadores⁴? Orientado por questões de pesquisa como: i.) O que é a educação popular em Paulo Freire? ii.) Quais os pressupostos freireanos para a formação inicial de educadores?; traduzidas em objetivo geral e específicos, respectivamente. Ao longo desse tempo de aprofundamento, debates e reordenamentos, perseguimos um formato que aqui se apresenta, não como coisa pronta, mas como materialização do percurso em movimento.

Cabe destacar que este estudo está vinculado à linha de pesquisa Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação

¹ A data entre colchetes refere-se ao ano de origem da publicação e, ao lado, a data da edição utilizada neste estudo. O nosso objetivo foi contextualizar o momento efetivo de produção da obra.

² Nossa pesquisa está estruturada na primeira pessoa do plural, essa opção deve-se ao modo como concebemos o processo de conhecimento na perspectiva freireana, ou seja, como processo coletivo e dialógico que vai tecendo em cada indivíduo o conhecimento que é de todos e todas. Assim, muito embora tenha sido escrito por uma pessoa, essa pessoa é a síntese de muitas outras. Neste caso, de inúmeros autores e autoras, de pessoas entre as linhas dos documentos consultados, de diálogos orientadores, de diálogos com a banca de qualificação que, no percurso da pesquisa, fizeram crescer orientanda e orientadora. Este texto é pois, nosso!

³ Utilizaremos a expressão freireano e freireana nesta pesquisa conforme apresenta-se em uma de suas obras póstumas *Pedagogia dos sonhos possíveis*. “[...] o educador que aceita minhas ideias e, então, amanhã encontrar dificuldades em que seus alunos(as) assumam respeito por si mesmos, não pode dizer que Freire está errado. Simplesmente ele ou ela deve dizer que não foi possível vivenciar verdadeiramente o necessário respeito no contexto particular. Acho que esta é a verdadeira origem, no sentido de que os educadores também romantizam minhas ideias sem internalizar um modo substantivo para entender e apreender o que significa ser freireano.” (FREIRE, 2014p.s.p., p. 92-93).

⁴ Neste estudo, utilizaremos a expressão formação inicial de educadores, o que significa não excluir a possibilidade de outra expressão – como educação inicial de educadores, compreendendo a posição de Brighente e Mesquida (2016, p. 163) que a palavra formação no seu sentido embrionário nos remete “[...] a dar forma a um corpo amorfo, desestruturado, sendo o professor aquele que precisa colocar os alunos numa forma para padronizá-los, torná-los iguais.” Por isso, afirmamos que nossa posição em relação a essa etapa do processo formativo (formação inicial docente) não é de padronização, tampouco “formatação” desses sujeitos para a Educação Básica, contudo, por motivações freireanas, utilizaremos as duas possibilidades.

da UFFS. Da mesma maneira, vincula-se ao grupo de pesquisa Espaço, tempo e educação; Linha de pesquisa 2: Cotidiano, conhecimento e educação escolar, coordenado pela professora orientadora. E ainda, é financiado pela Capes para o seu efetivo desenvolvimento.

Nestes termos, o presente texto traz, inicialmente, nesta parte introdutória, alguns elementos importantes da trajetória pessoal que, a nosso ver, estão de algum modo compondo a rede, as trilhas, a circunstâncias históricas que, por traçados distintos, quase nunca retos, ligam objeto e pesquisadora. Na sequência desta parte inicial, dedicamo-nos à explicitação do objeto e seu recorte epistemológico, seu aporte teórico-metodológico, procurando evidenciar as lentes mediadoras das possíveis leituras e análises que o cercam. Fechamos esse momento introdutório com a necessária contextualização do objeto no cenário da pesquisa na área e em torno da temática que o envolve, apresentando brevemente o levantamento feito em bases de dados que, ao mesmo tempo em que nos dão suporte, auxiliam-nos a ver e a justificar a relevância social e acadêmica da investigação proposta.

Em seguida, no que estamos intitulando de capítulo II, a incursão feita trata de trazer elementos fundamentais sobre o tema da educação popular em Freire, tendo em vista uma das demandas colocadas pelo objeto situado no contexto de uma universidade declaradamente pública e popular. Define, pois, esta parte, com o título: *Educação Popular em Paulo Freire*.

Na sequência, o que foi definido como capítulo III, propõe inicialmente uma reflexão acerca dos princípios teóricos da pedagogia freireana para a formação inicial de educadores. Num segundo momento, a partir da perspectiva e metodologia de pesquisa indiciária, analisamos os documentos institucionais da UFFS (I COEPE, II COEPE, PDI, PPI), a Resolução nº 02/2017, e o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UFFS/*Campus Chapecó* (PPC 1 e PPC 2, primeira e segunda versão respectivamente). Com isso, chegamos a algumas categorias de análise, distinguidas como prévias aquelas identificadas em obras de Paulo Freire, sendo elas: a educação política, a educação para o movimento dialético e a educação para o diálogo. E dentro do movimento de aproximação com o nosso objeto de pesquisa, nomeamos as categorias a posteriori, denominadas: educação para a curiosidade epistemológica, educação para a autonomia e a educação para a interdisciplinaridade. A esta etapa estamos nominando: *pressupostos freireanos para a formação inicial de educadores e o curso de Pedagogia da UFFS/Campus Chapecó*.

Por fim, o último capítulo centra-se na construção de algumas considerações conclusivas, sem que isso signifique, notadamente, a última palavra sobre o objeto que nos interessa nesta pesquisa mas sinalize algumas possibilidades de síntese momentânea, representativa deste momento histórico de análise em que pesquisadora e objeto se encontram

em um estado e contexto que, seguramente, será diferente em outros momentos e se olhados por outros e outras pesquisadoras dispostos a seguir com o compromisso de dar visibilidade, fomentar, ampliar espaços, tempos e possibilidades da teoria freireana no âmbito da educação superior e, especialmente, na educação de educadores. Seguem-se, neste sentido, breves conclusões e novas perguntas, bem ao gosto de nosso Paulo Freire.

1.2 O CAMINHO QUE SE FAZ ANDANDO: TECENDO PESSOA E OBJETO DE PESQUISA

Às vezes eu me sinto como se fôsse um menino também. Tenho vontade de correr. De brincar. De cantar. De dizer a todo mundo que gosto de viver. Você nunca deixe morrer em você a Natércinha de hoje. A menina que você é hoje deve acompanhar a mocinha que você vai ser amanhã e a mulher que será depois. (p. 55)
Se os homens não deixassem morrer dentro deles o menino que eles foram se compreenderiam melhor (LACERDA, 2016, p. 51).

Essa pesquisa é decorrente da minha caminhada enquanto acadêmica e como professora da educação infantil. Enquanto educação universitária, especificamente, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/*Campus* de União da Vitória, caminhada essa que, embora recente - entre os anos de 2013 e 2016 - carrega marcas de “gentetude” na busca de aprender sempre mais, nas experiências com o outro e com o mundo.

Durante o curso de licenciatura, participei de duas edições do Programa de Iniciação Científica (PIC), ressaltando que esse foi um momento fundamental dentro desse processo inicial docente, na medida em que trouxe elementos importantes a respeito do que é a pesquisa, sobre o desenvolvimento do pensamento analítico, e a capacidade de análise. No primeiro ano, de 2014 a 2015, fui bolsista da Fundação Araucária, no desenvolvimento da pesquisa intitulada “*O uso de portfólios como estratégia da formação inicial de professores da educação básica*”. Permaneci para a segunda edição do mesmo programa (2015-2016), na modalidade voluntária, no projeto de pesquisa denominado “*Formação inicial de professores da educação básica: a didática como fundamento da formação docente no curso de Pedagogia*”, com a orientação da professora Kelen dos Santos Junges nas duas edições. Foi durante esses dois anos no PIC que iniciei o gosto pela pesquisa, pelo estudo teórico que deve trazer significado às nossas ações.

Acreditando que o pedagogo, para entender a sala de aula, deve ter vivências nesse espaço, experienciando o seu cotidiano complexo, que é lócus constitutivo do professor, atuei

como professora auxiliar num Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) no município de União da Vitória, localizado num dos bairros mais pobres da cidade. E foi lá, com esses sujeitos, que aprendi muito do que é ser professora e do que é ser “gente”, aprendi com as crianças, com a professora que trabalhei, com a supervisora, com as outras professoras e professor, a funcionária da limpeza, a cozinheira, a diretora, enfim, todos e todas foram deixando um pouco de si em mim, e por isso sou imensamente grata a essa escola que me acolheu.

Logo, a partir dessas vivências e do contato inicial com o pensamento de Paulo Freire por meio de uma professora freireana da universidade em que estudei, pude ir ressignificando a minha concepção de sujeito, de estar no mundo para - estar sendo no mundo, voltei meu olhar para o entendimento de que a escola está para além dos conteúdos, está na educação social do sujeito.

Diante dessa complexa realidade educativa, algumas perguntas foram se colocando e me inquietando, como: O que é a formação inicial docente? Quais as suas fragilidades? Que olhar Paulo Freire tem para a educação inicial de educadores? O que ele, em suas obras, deixou de mais significativo para essa educação? A busca de possíveis respostas orientou a caminhada para o curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, buscando compreender um pouco mais sobre a problemática que norteia a educação de professores, numa tentativa de problematizá-la a partir dos pressupostos freireanos. Nesse contexto e no vai e vem constante de estudos, reflexões, indagações e revisão de objeto de pesquisa tão corriqueiro para mestrandos ingressantes, foram se refazendo em mim as perguntas, as certezas, as dúvidas que, por sua vez, mediaram em mim a tomada de consciência do lugar que ocupo no curso e da investigação pretendida.

No cenário de uma universidade pública e popular, como é a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), foi-se desvelando a luta para a existência de lugar de educação superior fortemente comprometida com uma *educação superior popular*. O que isso quer dizer para o objeto do qual me ocupo há tempo? Que fundamentos sustentam a expressão popular nesta universidade? Mais ainda, esta universidade se assume comprometida com a educação de professores para a educação básica como estratégia de desenvolvimento social do país. Supõe-se, pois, que a educação popular constitui aporte fundamental dos currículos de educação de professores desta IES. Essa hipótese, por assim dizer, procede? Em que medida os cursos de formação inicial de professores desta instituição assumem a educação popular como horizonte educativo?

Para uma professora iniciante na pesquisa e na práxis pedagógica com crianças, como eu, estavam colocadas as perguntas que orientariam a minha caminhada neste percurso de seguir sendo e fazendo a minha *gentetude*. Agora com o compromisso social de ver, de e por dentro, a educação popular como aporte para a formação inicial de professores. É o que busco aqui, não como mero julgamento, mas como forma/jeito meu de contribuir para a qualificação da luta por uma educação de professores popular, pública e de cunho freireano.

1.3 O OBJETO E SEUS APORTES CONTEXTUAIS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como sinalizado anteriormente, o cenário do qual emerge a problemática e o objeto do qual nos ocupamos nessa pesquisa, é, ele próprio, um terreno fértil de possibilidades de indagações em diferentes direções. Trata-se de uma universidade que traz em seus fundamentos e princípios, dois elementos considerados fulcrais para esta pesquisa: a educação popular e a educação de educadores para a educação básica (I COEPE, II COEPE, PDI, PPI, PPC 1 e 2 de Pedagogia, Resolução n° 02/2017⁵). Neste horizonte que se coloca a UFFS, somado aos demais princípios assumidos como estratégia e sentido de existência, faz dela um espaço educativo diferenciado, na medida em que, num cenário nacional (e internacional) que vem, historicamente, atuando mais na direção da precarização do trabalho docente e da educação de professores (fim da teoria na formação, ênfase na prática dicotomizada da teoria, entendimento de educação como neutralidade sem a compreensão política da mesma, etc.), coloca-se na contramão, assumindo a educação de educadores como elemento estratégico de enfrentamento dos desafios educacionais, e declara firmemente que o fará regrado pelos fundamentos de uma educação pública e popular.

Desta maneira, como isto se efetiva? E se de fato se efetiva, como isso ocorre nos documentos oficiais da UFFS? Retomo aqui as indagações já destacadas acima: O que isso quer dizer para o objeto do qual me ocupo há tempo? Que fundamentos sustentam a expressão popular nesta universidade? Mais ainda, esta universidade se assume comprometida com a formação de professores para a educação básica como estratégia de desenvolvimento social do país. Supõe-se, pois, que a educação popular constitui aporte fundamental dos currículos de educação de professores desta IES. Essa hipótese, por assim dizer, procede? Em que medida os cursos de formação inicial de professores desta instituição assumem a educação

⁵ Os documentos citados: I COEPE, II COEPE, PDI e o PPI são documentos oficiais que norteiam e registram os princípios, as metas, as ações e políticas da Instituição como um todo, e mais especificamente em relação à formação de educadores, nosso objeto de pesquisa, temos o: PPC 1, PPC 2 e a Resolução n° 2/2017.

popular como horizonte educativo? Qual o significado desse princípio no cenário brasileiro e mundial? Quando uma universidade se declara pública e popular, declara a favor de quê? Contra o quê? Por quê?

Essas indagações, ainda preliminares e de ordem contextual, animam e dão origem ao problema de pesquisa do qual nos ocupamos. Notadamente, frente aos limites que se impõe ao processo de pesquisa, essa problemática carece de recorte. Assim, tendo em vista a nossa trajetória de formação em Pedagogia, o olhar se afina para, no contexto das licenciaturas da UFFS, investigar a formação inicial no curso de Pedagogia. Para o que nos orienta a seguinte pergunta: Que aproximações e distanciamentos subsistem entre o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFFS e os pressupostos freireanos para a formação inicial de educadores?

Em termos teórico-conceituais, nosso estudo teve como referência a educação popular defendida por Paulo Freire e, nesse sentido, o esforço inicial foi o de compreender a educação popular freireana. Para este autor, a educação popular se refere àquela educação que constitui os educandos em sujeitos da história, que buscam a superação das injustiças sociais impostas por essa sociedade de classe, que se entendem condicionados (a aprender) - porém não determinados, compreendem-se políticos na busca do “*ser mais*”, que estão na luta por um mundo melhor – longe da passividade e neutralidade, desocultando verdades. Nas palavras de Freire ([1993] 2014p.e., p. 118, grifo do autor), ele ressalva:

[...] me parece importante deixar claro que a *educação popular* cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um *nadar contra a correnteza* é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais.

Nessa perspectiva, tem-se uma educação universitária pública que se intitula popular, sendo criada pela Lei nº 12.029⁶, em 15 de setembro de 2009, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Nossa pesquisa intenciona buscar a relação e, neste mesmo movimento, identificar as possíveis aproximações e distanciamentos entre o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia da UFFS/*Campus* Chapecó e os pressupostos freireanos para a formação inicial de educadores, especificamente no que se refere à formação inicial de professores no âmbito do curso de Pedagogia desta instituição que, por sua vez, situa-se em

⁶ A Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e dá outras providências.

três dos seis *campi* desta instituição: Chapecó (SC), Erechim (RS) e Laranjeiras do Sul (PR). Para os fins desta pesquisa, no entanto, o curso em análise é o curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Chapecó.

1.3.1 O objeto e o método

Em termos teóricos e metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, o que permite afirmar se tratar de uma investigação de um dado fenômeno específico em profundidade. Triviños (2013, p. 125) expressa a dificuldade em definir a pesquisa qualitativa visto sua abrangência e complexidade, logo expressa que “por ora, serão assinalados dois traços fundamentais. Por um lado, sua tendência definida, de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; e, por outro, relacionada com aquela, a rejeição da neutralidade do saber científico.” Nesse tocante, entende-se a pesquisa qualitativa pelo viés contextual e histórico que busca compreender o fenômeno no seu contexto e processo socialmente estruturado e, a diretividade do ato e saber científico, que nunca é neutro, que traz significações e sentidos a conjuntura investigada.

A pesquisa qualitativa surge da inviabilidade de se quantificar certas informações e situações da vida humana e da necessidade de uma compreensão desses fenômenos que os abrangesse de forma mais ampla e profunda (TRIVIÑOS, 2013). E que numa perspectiva mais crítica fosse “[...] capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa (TRIVIÑOS, 2013, p. 125).

Minayo (2011) evidencia que a pesquisa qualitativa trabalha com um conjunto de fenômenos humanos que envolve os significados, as atitudes, os princípios, as razões de ser, as intenções, as representações, compreendido na realidade social, no universo da produção/relação humana.

Richardson (2012, p. 92, grifo do autor), ao detalhar e investigar a pesquisa qualitativa, aponta para a pesquisa social crítica e evidencia que no eixo central de um caminho metodológico autenticamente crítico “[...] encontra-se a *lógica dialética*, [...] a aplicação da lógica dialética permite-nos reconhecer a especificidade histórica e a construção social dos fenômenos existentes, para que possamos agir conscientemente para transformação e satisfação de nossas necessidades”. E, de acordo com Frigotto (2004), trata-se de uma concepção que rompe com as análises metafísicas e inaugura um outro olhar para a

investigação científica. A dialética materialista histórica, nas palavras do autor com o qual corroboremos, é concebida como:

[...] uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2004, p. 73).

Sob este prisma, nossa pesquisa está filiada à perspectiva dialética de cunho materialista-histórico. Por meio de análise documental lança olhar para o movimento dialético do fenômeno, que observa o objeto em movimento, em contradição, e em relação/imbricado por um contexto. Assumir o materialismo histórico-dialético como fundamento epistemológico implica compreender e vivenciar algumas categorias essenciais que movimentam-se na dinâmica dos princípios ou leis fundamentais da dialética: i.) *totalidade*, que impõe ver o objeto em relação, em contexto e, de modo particular aqui, auxilia na percepção do contexto histórico que produziu a universidade pública e popular e nela, o compromisso com a educação de professores para a educação básica como estratégia de desenvolvimento da nação, ao mesmo tempo em que se constitui cenário para abrigar (com todas as contradições), cursos de educação de educadores e entre eles o curso de Pedagogia, alvo de nossa investigação. Articular o amplo e o específico, o amplo e o singular, o todo e a parte que contém o todo, é tarefa da pesquisa instalada nesta base teórico-epistemológica. ii.) *contradição* e conflito em que se desenvolvem os fatos. iii.) a compreensão *histórica* da realidade, o que perpassa olhar para a realidade (objeto ou fenômeno) em movimento, produto de mulheres e homens, presente na dinâmica das relações e problemas histórico-sociais (FRIGOTTO, 2004). iiiii.) *quantidade e qualidade* como elementos interdependentes, cuja relação explicita as superações e os desafios inerentes a cada movimento novo. Então, se expandimos a universidade pública geramos superação de limites quantitativos importantes. O suficiente para romper medidas que caracterizem uma nova qualidade? Ampliamos acesso a um direito humano básico, ao mesmo tempo em que geramos demandas qualitativas necessárias para garantir esse direito.

Esse movimento da dialética constitui a lente mediadora do nosso olhar investigativo nesta pesquisa, que implica ainda reconhecer que a essência fenomênica não se mostra imediatamente. Para vê-la será necessário, como nos alerta Kosik (1976), realizar um *detour*, elucidado por Frigotto (2004) como o movimento que toma os fatos empíricos, dados pela realidade, como ponto de partida da problematização, da investigação que tem como meta a

superação das impressões primeiras dos elementos empíricos e a produção de novas sínteses que, ao organizarem o pensamento direcionado ao objeto, promovem o alcance da concreticidade do mesmo, evidenciando o que Frigotto (2004) assinala como o tríplice movimento de apreensão e estudo do objeto cujo percurso se efetiva pelo movimento da dialética em teses, antíteses e sínteses, que é um movimento de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’ e da síntese no plano do conhecimento e da ação. Nas palavras do mesmo autor, o caminho metodológico para apreensão do objeto e construção do conhecimento pode ser realizado estrategicamente pela observância de cinco momentos essenciais, os quais também nos orientam, são eles:

- a) ao iniciarmos uma pesquisa, dificilmente temos um problema, mas uma problemática. O recorte que se vai fazer para investigar se situa dentro de uma totalidade mais ampla [...]
- b) no trabalho propriamente de pesquisa, de investigação, um primeiro esforço é o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo [...].
- c) [...] trata-se de discutir os conceitos, as categorias que permitem organizar os tópicos e as questões prioritárias e orientar a interpretação e análise do material [...].
- d) a análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada [...].
- e) finalmente busca-se a síntese da investigação. A síntese resulta de uma elaboração. É a exposição orgânica, coerente, concisa das “múltiplas determinações” que explicam a problemática investigada (FRIGOTTO, 2004, p. 87-89).

Assim, a delimitação do objeto que é, inicialmente, bastante caótica, vai se redefinindo e vão se clarificando os percursos, os instrumentos, a relevância social do objeto. É o que se procura evidenciar a seguir.

1.3.1.1 Instrumentos e procedimentos

Do ponto de vista instrumental, valemo-nos neste trabalho da metodologia indiciária, a qual perpassa por uma abordagem microgenética, situada no paradigma semiótico-indiciário e numa matriz histórico-cultural, vinculado dessa forma ao estudo dos processos dialógicos/intersubjetivos. Dessa forma, centramos nosso objeto de pesquisa, o curso de Pedagogia da UFFS/Campus Chapecó, no *paradigma indiciário*.

No que se refere à abordagem microgenética, podemos caracterizá-la compreendendo a formação da sua palavra, iniciando pelo micro, que diz respeito às minúcias e aos indícios em uma investigação, e à genética no sentido histórico, orientada para o movimento, materializando relações, e ainda, “é genética, como sociogenética, por buscar relacionar os

eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais” (GÓES, 2000, p. 15). Sendo assim, esse saber conjectural que valoriza de certo modo o singular faz relações e compreensões no âmbito do macrossocial da mesma forma (GÓES, 2000).

Historicamente, o paradigma indiciário vem se constituindo desde que o homem enquanto caçador perscrutava sua caça e, nesse contexto, denominado divinatório. Conforme Ginzburg (1989, p. 154), “[...] por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa”. Desta maneira, Ginzburg (1989, p. 152) indica que o que caracteriza esse saber de tipo venatório é justamente a “[...] a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente”. Por isso, esse paradigma foi empregado também na análise das artes, como por exemplo na investigação dos indícios que identificassem se as obras eram originais ou cópias; na medicina, com a observação e análise de sintomas. Contudo, uma coisa é o sentido amplo desse paradigma em processo de constituição, no campo da natureza, outra é essa mesma concepção, em sentido mais restrito, se constituindo no campo da cultura, do humano.

Assim, acentua também Góes (2000, p. 18) que esse paradigma semiótico (ou indiciário) caracteriza-se pela investigação de “[...] pormenores considerados negligenciáveis no estudo dos fenômenos”, sendo assim, o olhar para o nosso objeto de pesquisa, o curso de Pedagogia, tenciona investigar nos documentos institucionais da UFFS indícios de pressupostos freireanos. Para tanto, analisamos os documentos institucionais que orientam os princípios fundamentais da UFFS, tais como: I COEPE, II COEPE, PDI e PPI. No âmbito mais específico do objeto desta pesquisa: a Resolução nº 02/2017 e, especificamente, as duas versões do projeto pedagógico do curso de Pedagogia do *Campus* Chapecó, versão 2010, aqui nominada PPC 1, e versão 2019, nominada PPC 2. Tomando como princípio e norte o paradigma semiótico, apreendemos desses documentos sinais e indícios de categorias freireanas, porém, sabemos que por vezes essas categorias não estão explícitas no texto dos mesmos, e aí está o ponto que define o *ser* indiciário numa metodologia, olhar para o nosso objeto identificando os sinais implícitos, não visíveis superficialmente, com vistas na identificação mais precisa dos princípios freireanos dentro do nosso objeto de pesquisa.

Cabe ressaltar que lançamos mão de categorias prévias, identificadas em obras de Paulo Freire, para iniciar a nossa investigação dentro dos documentos, sendo estas: a educação política, a educação para o movimento dialético e a educação para o diálogo. Essas

categorias foram sendo identificadas no percurso de leitura e apropriação de obras de Paulo Freire, por serem expressão e síntese do movimento do pensamento freireano em relação à educação docente, evidenciando de certa forma a integralidade da compreensão freireana em suas obras, e por estarem presentes em uma parte significativa da produção de Freire, decidimos por evidenciá-las nesse movimento de investigação do nosso objeto de pesquisa. Dentro desse movimento de perscrutar o objeto de pesquisa, outras categorias foram sendo identificadas, as denominadas: educação para a curiosidade epistemológica, educação para a autonomia e a educação para a interdisciplinaridade. Isto posto, sabemos que apreendê-las nos documentos não significa encontrá-las dessa forma neles nomeadas. Afinal, esse saber indiciário “Vincula-se a uma intuição que vem dos sentidos e supera o sensorial. Esse saber, quando incorporado ao âmbito da ciência, pode atender a demandas de rigor, mas um rigor que é necessariamente ‘flexível’.” (GÓES, 2000, p. 19).

Essa característica de apreciação do singular, presente nesse paradigma, no que se refere aos casos individuais identificados por meio dos sinais, das pistas e dos indícios não elimina ou ignora a ideia de totalidade, Góes (2000. p. 19) mostra que “[...] esse modelo epistemológico busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado”. Por isso, ao analisarmos o curso de Pedagogia, dentro da UFFS, estabelecemos relações dele no interior da universidade, o porquê da sua presença enquanto curso; o momento de instituição/criação de uma universidade popular em um contexto/numa região historicamente negligenciada pelo poder público; dentro de um movimento de luta de movimentos sociais e de sujeitos engajados por uma causa: a de uma educação pública, de qualidade e inclusiva. Dessa forma, concebemos conexões entre o nosso objeto de pesquisa e o contexto histórico em que ele se materializou. Haja vista a complexidade da realidade, “[...] a existência de uma **profunda conexão** que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível.” (GINZBURG, 1989, p. 177, grifo nosso)⁷, por isso a essencialidade da conexão entre o singular e o coletivo, entre parcialidade e a totalidade, porém, não significa generalizações e padronizações.

Nessa mesma direção, Freire ([1995] 2013s.m., p. 129) evidencia, em relação ao distanciamento do objeto de pesquisa para sua apropriação, denominando esse caminho como

⁷ Como modo de aprofundar mais a compreensão do leitor em relação ao paradigma indiciário, apontamos duas obras fundamentais: Carlo Ginzburg - Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história e; Maria Cecília Rafael de Góes - A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.

“cerco epistemológico” e ressaltando que “[...] não é uma tentativa de isolar o objeto e apreendê-lo em si. No ‘cerco epistemológico’ procuro compreendê-lo nas suas relações com outros objetos, sobretudo, como já disse, procuro suas razões de ser.”

1.4 RELEVÂNCIA DO OBJETO NO CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

Em acordo com os cinco movimentos propostos por Frigotto (2004), um dos primeiros movimentos da nossa pesquisa, ainda na busca de sua potencialidade de produção de conhecimento, é o de evidenciar o objeto no cenário de investigação por meio da retomada da produção existente e os respectivos limites da “[...] produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo. Neste ponto podem ser identificadas as diferentes perspectivas de análise, as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior e a indicação das premissas do avanço do novo conhecimento.” (2004, p. 87-88). Depreende-se daqui o movimento de busca em bases de dados, perseguindo possíveis estudos já realizados em torno do tema do qual nos ocupamos nesta pesquisa: Paulo Freire ou a pedagogia freireana na formação inicial de educadores.

A incursão realizada entre os meses de outubro e novembro de 2017, em bancos de dados referem-se especificamente a: CAPES, ANPED (GT06: Educação Popular e GT08: Formação de Professores), IBICT – BDTD e Scielo, para o que foram utilizados alguns operadores de busca, tais como o período utilizado, que inscreveu-se nos últimos oito anos (2010-2017)⁸ e a filtragem por título, com vistas nos seguintes descritores: formação de professores Paulo Freire; formação docente inicial Paulo Freire; formação inicial de professores Paulo Freire; pressupostos freirianos formação docente; pressupostos freireanos formação docente e; formação inicial de professores pedagogia Paulo freire.

Em relação às investigações realizadas nos bancos de dados da CAPES, da ANPED e do Scielo, identificaram-se os seguintes artigos a partir de cada descritor:

- Formação de professores Paulo Freire localizaram-se seis pesquisas, respectivamente:

Título	Autor(a)	Ano
<i>Contextualização na formação inicial de professores de Ciências e a perspectiva educacional de Paulo Freire</i> (CAPES e Scielo).	Carolina dos Santos Fernandes; Carlos Alberto Marques;	2016

⁸ Iniciamos com o ano de 2010 por ter correspondência com o início das atividades letivas da UFFS e, da mesma maneira, o curso de Pedagogia do *Campus* de Chapecó e Erechim. Dessa forma, configura-se um período de expansão da educação superior no país, visto que especificamente esta Universidade abrange municípios nos três estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

	Demétrio Delizoicov.	
<i>Formação de professores e ensino de química: reflexões a partir do livro Serões de Dona Benta de Monteiro Lobato e da pedagogia de Paulo Freire (CAPES)</i>	Marcelo Pimentel da Silveira; João Zanetic.	2016
<i>O legado de Paulo Freire para a formação permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de professores (CAPES)</i>	Rita de Cassia Cavalcanti Porto; Taissa Santos de Lima.	2016
<i>A pesquisa em educação fundamentada em Paulo Freire e as contribuições de seus referenciais para a formação de professores e a prática pedagógica (CAPES)</i>	Maria Eliete Santiago; José Batista Neto.	2016
<i>Presença e reinvenção da pedagogia de Paulo Freire nas políticas e práticas de formação de educadores: o caso do município de Guarulhos (Anped - GT06)</i>	Fernanda Quatorze Voltas.	2015
<i>Formação de educadores a partir da metodologia da investigação temática freireana: uma pesquisa-ação junto a estudantes de um mestrado profissional em formação de formadores (Anped - GT08)</i>	Alexandre Saul; Valter Martins Giovedi.	2015

- Formação docente inicial Paulo Freire - nenhuma pesquisa identificada.
- Formação inicial de professores Paulo Freire – apenas uma pesquisa:

Título	Autor(a)	Ano
<i>Contextualização na formação inicial de professores de Ciências e a perspectiva educacional de Paulo Freire (CAPES e Scielo) – Citada no descritor anterior.</i>	Carolina dos Santos Fernandes; Carlos Alberto Marques; Demétrio Delizoicov.	2016

- Pressupostos freirianos formação docente - nenhuma pesquisa identificada.
- Pressupostos freireanos formação docente - nenhuma pesquisa identificada.
- Formação inicial de professores pedagogia Paulo freire - nenhuma pesquisa identificada.

Ao que se refere às teses e dissertações do banco de dados do IBICT – BDTD foram encontrados por meio dos mesmos descritores:

- Formação de professores Paulo Freire - localizaram-se sete pesquisas, das quais por proximidade com o objeto da presente pesquisa, identificaram-se três respectivamente:

Título	Autor(a)	Ano
<i>Educação ambiental, intercultura e formação de professores(as): contribuições de Paulo Freire</i>	Cleni Inês da Rosa.	2012
<i>Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire</i>	Taíssa Santos de Lima.	2015
<i>A contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel para a formação de professores no Brasil a educação de jovens e adultos – EJA como ilustração</i>	Maria Rita Nascimento Pereira.	2014

- Formação docente inicial Paulo Freire - nenhuma pesquisa identificada.
- Formação inicial de professores Paulo Freire – nenhuma pesquisa identificada.
- Pressupostos freirianos formação docente - nenhuma pesquisa identificada.
- Pressupostos freireanos formação docente - nenhuma pesquisa identificada.
- Formação inicial de professores pedagogia Paulo freire – nenhuma pesquisa identificada.

Depois de realizada a leitura dessas pesquisas, observamos que em geral elas estão relacionadas, e por vezes estão ressignificando a teoria freireana, com contextos de práticas de ensino, com a formação permanente em Freire, evidenciam os referenciais freireanos que contribuem com a pesquisa em educação e a prática pedagógica, a formação inicial de professores para o ensino de ciências mais especificamente, Paulo Freire relacionado às políticas e as práticas de formação (em relação especificamente a gestão da prefeitura municipal de Guarulhos), formação de professores nas escolas, formação de professores para a educação ambiental a partir de algumas ideias de Freire.

O estudo que mais se aproxima da presente pesquisa refere-se à aproximação entre Freire - ligado à pedagogia da libertação - e Dussel à - filosofia da libertação - em que a autora em um de seus capítulos ressalva algumas categorias do pensamento freireano, tais como: educação bancária x educação libertadora, práxis, formação política do educador, cultura e conscientização, opressor x oprimido, diálogo.

Contudo, nos parâmetros e propósitos deste estudo, perseguimos um mergulho, por assim dizer, em um contexto específico que é a educação de educadores no âmbito de uma universidade que tem em seus compromissos e aportes principais, os princípios de uma educação superior pública e popular, sinalizando os fundamentos freireanos como suportes fundamentais no cumprimento de sua utopia. Reside neste ponto, talvez, um dos elementos inovadores da pesquisa em tela, na medida em que, no cenário das pesquisas da área, alcança uma especificidade em seu objeto que é a formação inicial de educadores se efetivando por meio de uma universidade pública declaradamente popular.

Sob este prisma, nossa pesquisa buscou identificar as possíveis aproximações e distanciamentos entre o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia da UFFS e os pressupostos freireanos para a formação inicial de educadores.

Com vistas no objetivo, analisamos o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia - Licenciatura (PPC 1 e PPC 2) da UFFS do *campus* de Chapecó, com o intuito de

investigar o que propõe a mesma instituição para o curso de Pedagogia; e a Resolução n° 02/2017 referente à política institucional da UFFS para formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Assim, de acordo com o que propomos para este momento e, ainda, respondendo a uma das questões de pesquisa – o que é a educação popular em Freire – no capítulo II iniciamos uma reflexão sobre seu conceito, como o referido autor teoriza, caracteriza e anuncia esta educação.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO POPULAR EM PAULO FREIRE: SINAIS FUNDAMENTAIS PARA ESTA PESQUISA

Sonho com o tempo e a sociedade em que, mais coerente com a minha natureza de ser programado para aprender, epistemologicamente curioso, não me satisfaça, enquanto marceneiro, por exemplo, com saber tecnicamente como usar o serrote [...]. É que, coerente com a minha natureza social e historicamente constituindo-se, devo ir mais além das indagações fundamentais em torno do que faço, de como faço, de com que faço o que faço e desafiar-me com outras indispensáveis perguntas: a quem sirvo fazendo o que faço, contra que e contra quem, a favor de que e de quem estou fazendo o que faço (FREIRE, [1994] 2013c.c., p. 183).

Como um dos nossos objetivos é lançar olhar para a educação popular, seu conceito e suas características, iniciamos o capítulo rememorando brevemente o seu espaço no tempo da história.

Nesta direção, historicamente a educação popular assume algumas nuances, determinada pelo contexto e espaço-tempo ao qual perpassa. Dessa forma, ela inicia com um propósito e ao longo da história vai se modificando e assumindo outras faces. Com isso, temos a educação popular distinta do que é a educação das elites.

A partir das leituras sobre educação popular percebemos que uma de suas raízes originou-se com um caráter de educação inclusiva de uma população que historicamente é excluída dos bancos escolares, ou que não faz parte da parcela selecionada para estudar, para estar na escola. Assim, de forma prematura, até início da década de 50:

[...] a literatura sobre a educação utilizava a expressão educação popular para designar especialmente as orientações e características dos conteúdos e práticas do ensino entendido por intelectuais, políticos, administradores e educadores em geral, como fundamentais à educação das classes populares. Na verdade, era uma educação escolar fundamental entendida como necessária para todos os habitantes. Mas, quando essa escolaridade fundamental a todos os cidadãos era examinada como a educação necessária às classes populares, a expressão demarcava os limites do que era entendido como necessário, possível e suficiente para a grande maioria da população. As dificuldades de acesso ao ginásio estabeleciam claramente os limites. Essa educação escolar popular envolvia sobretudo a atuação de professores primários nos grupos escolares e nas escolas unidocentes rurais, acessíveis às maiorias subalternas da população (BEISIEGEL, 2018, p. 5).

Contudo, a partir de meados da década de 50, temos a compreensão da educação popular sendo alargada e modificada, perpassando pelo entendimento de que mulheres e homens das classes populares tinham um direito que não podia se resumir a aprender a ler e a

escrever para ter direito ao voto, eles tinham direito à cidadania. Para tanto, era preciso mais que alfabetizar, era preciso desvendar o olhar para o que não era visível aos olhos, mais que conseguir ler/decodificar e escrever a palavra pedreiro, era preciso saber que essa profissão vai além de uma série de tarefas a cumprir, há a necessidade de entender a razão mesma de querer ser pedreiro, e ao mesmo tempo, desenvolver uma capacidade analítica e crítica da função social dentro da profissão escolhida. Nasce assim a sementinha da inquietação, da problematização, do movimento de perguntar, pensar e buscar caminhos para outros modos de existir, outros mundos possíveis. Paulo Freire foi um dos nomes que possibilitaram esse entendimento, buscando ressignificar e dialeticamente modificar as faces da educação popular. Por isso, em conformidade com Beisiegel (2018, p. 6, grifo nosso):

[...] nas práticas observadas a partir do final dos anos 50, muito além desta ampliação do eleitorado, o processo educativo buscava transformar o educando em agente ativo na realização de um determinado projeto de sociedade no futuro. Não bastava possibilitar ao adulto o direito ao voto. Mais do que isso, era necessário dotá-lo da consciência da importância desse voto como recurso de atuação. Esta nova acepção de educação popular poderia, assim, definir-se como um campo de luta entre correntes ideológicas politicamente atuantes na busca do exercício de influência sobre as grandes massas desfavorecidas da população. Naturalmente esta **nova educação popular** solicitava outros conteúdos e outros agentes educativos. O foco no aprendizado dos conteúdos tradicionais da escolaridade primária deslocava-se para a compreensão das possibilidades de atuação do educando na preservação ou na transformação da ordem social. As tensões da intensa luta política e ideológica desse período passam a integrar e a determinar as características e orientações da educação popular.

Conforme o mesmo autor, Paulo Freire traz importantes transformações para a apreensão do que é educação popular, demonstrando esse processo de alteração em relação ao processo de constituição desse tema, visto que:

Os primeiros trabalhos publicados por Paulo Freire oferecem um bom exemplo das mudanças observadas na conceituação da educação popular. No artigo *Conscientização e Alfabetização - uma nova visão do processo* (FREIRE, 1963), o educador relata que, em 1961, enquanto coordenador do projeto de educação de adultos do Movimento de Cultura Popular (MCP), promoveu o lançamento de duas instituições básicas de educação popular, o *Círculo de Cultura* e o *Centro de Cultura*. O *Círculo de Cultura* reunia pessoas do povo para debates com o objetivo de “aclaramento de situações problemáticas e de busca da ação suscitada pelo aclaramento das situações examinadas”. Os debates envolviam problemas levantados em diálogos do educador com os participantes (BEISIEGEL, 2018, p. 7).

É importante celebrar alguns marcos que constituíram essa nova percepção de educação popular, como Movimento de Educação de Base (MEB) em 1960, no mesmo ano a

criação do Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife e, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler em Natal (BEISIEGEL, 2018).

Segundo Beisiegel (2018), nesse processo de constituição da educação popular, temos duas modalidades se engendrando, a da educação popular tradicional (regular ou supletiva) e a educação popular *conscientizadora*. A primeira voltada para a conservação social e a segunda comprometida com a mudança, com uma intervenção na ordem social.

Temos no *Movimento de educação de base* (MEB) a educação popular se constituindo pela característica da conscientização:

Tendo a alfabetização de adultos como a sua meta inicial, a educação de base proposta pela MEB não se limitava a “apenas alfabetizar”. **Os fundamentos de uma educação aberta, inclusiva, dialógica e conscientizadora** (uma palavra essencial nos primeiros escritos de Paulo Freire e nos próprios documentos de formação do MEB) estendiam a alfabetização a uma educação continuada em que a ideia de “de base” não se limitava ao que seria “básico” para uma vida humana, em termos funcionais e materiais (educação, saúde, nutrição, habitação etc.), mas, para além deste “básico”, a “base” deveria ser centrada em tudo aquilo que qualifica a pessoa humana na plenitude de seu ser. A começar pela sua capacidade ilimitada de aprender a saber, de saber pensar e de pensar para agir solidária e responsabilmente na transformação de sua vida e de seu mundo (BRANDÃO, 2017, p. 80-81, grifo nosso).

Notamos os princípios da educação popular fundamentando-se com rigorosidade emancipadora. Com compromisso com a classe popular de ensinar e aprender para a autonomia; dialogando realidades e culturas (que estão imbricadas no conhecimento escolar); instigando o pensamento curioso e inquieto que não se satisfaz com os fatos dados, lançando olhar para os fatos dando-se na dinâmica da sociedade na sua complexidade que é possibilidade e não determinação fatalista; uma educação com propósito de promover a criação de possibilidades outras de existir, que rompam com a hegemonia colonizadora que nos mantém dependentes e presos a uma forma de ser e existir que aliena nosso corpo e mente. No cenário das políticas públicas em educação, na sua integralidade, só existe coerência na existência destas, quando tiverem como objetivo o desenvolvimento humano e a expansão do pensamento no que se refere à capacidade de análise e intervenção crítica no mundo. Nessa lógica, tencionamos o olhar para o nosso objeto de pesquisa – o curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Chapecó nessa direção, imbricado nesse movimento de compreender a presença dos pressupostos freireanos nesta universidade e neste cenário atual.

Nesse caminhar, temos uma universidade que se constituiu efetivamente, em decorrência de muitas lutas e reivindicações por uma educação universitária pública, em 15 de setembro de 2009 com a Lei nº 12.029. E essa mesma instituição nasce intitulando-se pública,

democrática e popular. E dentro dos seus documentos institucionais ela reforça sua essência popular. Um dos pilares que estruturam esse conceito está na oferta de vagas da UFFS, priorizando o acesso a estudantes provenientes da escola de educação básica pública, com diagnósticos que apontam para a presença de mais de 90% de alcance desse objetivo, materializando o acesso a esses estudantes. Todavia, apenas esse fato, isoladamente, não efetiva tampouco caracteriza uma educação popular na qual nos filiamos, àquela que possibilita a educação de mulheres e homens para além da realização de tarefas profissionais, e sim desenvolver um pensamento crítico e analítico, capaz de promover a intervenção desses sujeitos no mundo. Por isso, ao analisarmos o nosso objeto de pesquisa, buscamos indícios dessa educação dentro, mais especificamente do curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Chapecó.

Nessa configuração, estamos nos referindo ao conceito de educação popular defendida por Paulo Freire e a alguns elementos freireanos para pensar a universidade popular. Para tanto, faz-se necessário evidenciar a sua presença marcante e intensa em movimentos de cultura popular. Foi na sua vivência, sempre marcada pela experiência teórica, relacionada com a sua prática, que possibilitou sua expressividade e intelectualidade no campo da educação escolar/popular. Viveu o que defendia, o que discursava, experiência esta, sempre fundamentada em suas leituras e reflexões intensamente teóricas e práticas. Cabe ressaltar sua presença e atuação no Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife, no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade Federal de Pernambuco, e a experiência de alfabetização de adultos em Angicos – Rio Grande do Norte.

Desde o início de sua carreira, segundo Beisiegel (2018, p. 17), a educação defendida por Freire era oposta a que vinha se estabelecendo há alguns anos:

O apoio à extensão da escolaridade às crianças, jovens e adultos do povo é acompanhado, [...], pela crítica às orientações da educação estendida às classes populares: no SESI de Pernambuco, quando resiste às práticas assistencialistas e autoritárias da instituição; na tese de 1959, na persistente objeção às práticas autoritárias da escola, em todos os ramos e níveis da atividade. A crítica é ainda mais notável no método de alfabetização de adultos, que rejeita até designações há muito tempo consolidadas no ensino: escola, classe, professor, aluno, aulas, currículo etc. A crítica focaliza sobretudo as orientações e os conteúdos autoritários e desumanizadores da escolaridade tradicional.

Educação popular em Freire tem uma dimensão político-pedagógica, diretiva, ética, técnico-científica e filosófica, é uma educação que perpassa a politicidade e diretividade no ato educativo. Formar para a atuação consciente e transformadora do mundo, no qual

mulheres e homens entendem-se como sujeitos históricos que podem intervir na realidade para transformar as possibilidades de futuro. Assim, contribui Freire ([1994] 2013c.c., 181):

Um torneiro será tanto melhor torneiro quanto mais competentemente conheça como operar seu torno e lucidamente saiba mover-se no mundo. Em outras palavras, o torneiro será melhor operário, numa perspectiva democrática, quando, formado como tal, se assumir também como cidadão. A cidadania é uma invenção social que exige um saber político gestando-se na prática de por ela lutar a que se junta a prática de sobre ela refletir.

Nesse sentido, Freire afirma dialeticamente que a formação não deve nem ser estritamente técnica, tampouco exclusivamente política, mas a relação articulada dessas dimensões formativas, para que o sujeito possa ser um bom profissional na mesma medida que um bom cidadão luta por seus princípios. Nessa direção, o que o curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Chapecó espera da atuação das futuras professoras e futuros professores licenciados em seu curso? No PPC 2 (UFFS, 2019b, p. 44), a sua organização curricular está estruturada para o “*ensinar/aprender/interrogar/conhecer/intervir são movimentos circulares entrecruzados e constitutivos de toda formação humana, de tornar-se humano no mundo.*” A partir desse excerto, notamos sinais de uma educação voltada a uma articulação entre pensamento crítico e ação intencional, incitando o desenvolvimento de uma postura inquietante e problematizadora da realidade, com o objetivo de intervenção no mundo e não uma adaptação a ele, como defendia Freire.

E por que educação tem que ver com cidadania? Porque ao considerar a educação enquanto prática formativa que possibilita transformação, que desvela a história dos sujeitos e os oportuniza entender-se históricos, tem que ver sim, pois “a cidadania está referida diretamente à história das pessoas e tem que ver com uma outra coisa muito mais exigente, que é a assunção da história da pessoa. Tem que ver com o assumir a sua história na mão [...]” (FREIRE, 2014p.s.p.⁹, p. 157).

O trabalho educativo tem desafios que estão além do ensino dos conteúdos trabalhados na educação formal, a ação educativa que se assume crítica e progressista forma os sujeitos socialmente atuantes, conscientes de suas ações e de sua presença no mundo. Presença essa entendida como processo, como construção, que compreende o futuro como possibilidade e

⁹ “Comemorando a data na qual Paulo teria feito os seus oitenta anos de vida, vida como *existência* plena e fértil, como uma experiência complexa, profunda e rica que foi a sua de estar *com* outros e outras e *com* o mundo, marcada como a de muito poucas pessoas pela dignidade, coerência e amorosidade, organizei e entreguei ao público um novo livro, *Pedagogia dos sonhos possíveis*, com textos dele, dentro da então ‘Série Paulo Freire’, da Editora Unesp.” (FREIRE, 2014p.s.p., p. 13, grifos da autora). Assim relata Ana Maria Araújo Freire, Nita, a organizadora da obra póstuma - *Pedagogia dos sonhos possíveis*.

não determinismo/fatalismo. Para Freire ([1994] 2013c.c.), a aula, o processo de ensino e aprendizagem não acontece verticalmente, numa justaposição do conhecimento do educador sobre o educando, mas é um momento de problematização e construção de novas leituras do mundo. Em razão disso, ouvir o estudante, o seu *saber de experiência feito*¹⁰, e partir da sua visão (não para nela permanecer) para superar com o estudante o conhecimento prévio, com o objetivo de ir além.

Freire, em uma de suas cartas do livro *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*¹¹ ([1994] 2013c.c., p. 207), relata/conta sua vivência no Movimento de Cultura e testemunha que:

O MCP se inscrevia entre quem pensava a prática educativo-política e a ação político-educativa como práticas desocultadoras, desalienadoras, que buscavam um máximo de consciência crítica com que as classes populares se entregassem ao esforço de transformação da sociedade brasileira. De uma sociedade perversa, injusta, autoritária, para outra, menos perversa, menos injusta, mais aberta, mais democrática.

Frente ao exposto, Freire ([1994] 2013c.c.) revela sua utopia, seu sonho possível por uma educação que luta pela desmitificação da razão de ser dos fatos, pela denúncia das práticas alienadoras e convenientes a *curiosidade ingênua*. Desta forma, a educação popular é o engajamento e o compromisso ético-político que estrategicamente e taticamente move esforços para superação da *consciência ingênua* para a *consciência crítica*, desocultando verdades, promovendo a participação ativa de mulheres e homens na tomada de decisão de suas próprias vidas e no cotidiano social, é o assumir-se/saber-se capaz. Outrossim, encontramos a dialética em Freire, presente em suas obras, a contradição ressaltada por ele, e o caminho da síntese da mesma forma apontada, afirmando que o educador progressista “[...] não separa a habilidade técnica da razão filosófica, o uso das mãos do exercício da mente, o prático do teórico, a produção econômica da política.” ([1994] 2013c.c., p. 208).

Desse modo, acentua a importância de a prática educativa fazer essas relações e sobretudo aponta para o discurso limitado e erroneamente exposto, quando a prática é exaltada em detrimento da teoria, assim como o inverso também é prejudicial, o favorecimento da teoria rejeitando a relevância da prática (FREIRE, [1994] 2013c.c.).

¹⁰ Freire denomina esse saber cotidiano, essas vivências imbricadas pelo saber de pura experiência, que fazem parte do senso comum, como *saber de experiência feito*.

¹¹ 12ª Carta: minhas experiências no MCP, no SEC e em Angicos. Pertencente ao primeiro bloco de cartas que se referem, essencialmente, às suas experiências pessoais e reflexões sobre a sua vida.

Destarte, no que se refere especificamente à Universidade, o mesmo autor evidencia que as preocupações fundamentais desta giram em torno de dois movimentos estruturais e fundantes que têm correspondência com o ciclo de conhecimento (o ciclo gnosiológico) “[...] um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento.” (FREIRE, [1992] 2016p.e., p. 261-262). Isto posto, cabe caracterizar cada momento. O primeiro – em que conhecemos o conhecimento existente – refere-se à docência, ao ensinar enquanto se aprende e o aprender ao ensinar. O outro momento – em que produzimos um novo conhecimento - estende-se a pesquisa. Todavia, faz-se necessário ressaltar que “na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência.” (FREIRE, [1994] 2013c.c., p. 210). São momentos que se complementam e se relacionam constantemente. Para tanto, vivenciar com rigorosidade o ciclo gnosiológico é dever da universidade, é contribuir para a democratização do conhecimento e da universidade, é lutar pela vocação ontológica do *ser mais*¹².

Por conseguinte, uma universidade em que a educação popular é alicerce e base fundante do seu existir, não pode se distanciar das classes populares, não pode se afastar das necessidades da sua região, do local onde está inserida, não pode evitar a realidade e o contexto a sua volta, seria o mesmo que fechar os olhos para a ação efetiva, com resultados, afinal “uma universidade *estrangeira* à sua cidade, a ela *superposta*, é uma ficção alienada e alienante.” (FREIRE, [1994] 2013c.c., p. 211, grifo do autor).

Dessa maneira, dialeticamente, Freire ([1994] 2013c.c., p. 211, grifo do autor) também contrapõem essa afirmativa, demonstrando que opostamente “não pretendo dizer que a universidade deva ser a pura expressão de seu meio [...]” mas sim, identificando-se com o seu contexto, com as suas verdades postas, com o entendimento da cultura presente na comunidade, possa de fato desdizê-lo quando necessário for, porque “dizer o contexto é assumir-se como expressão sua; desdizê-lo é condição para nele *intervir*, para *promovê-lo*. Por isso ninguém *desdiz* sem antes ou simultaneamente *dizer*.”

¹² *Ser mais* na perspectiva freireana tem a ver com a humanização de mulheres e homens. Tem a ver com o processo contínuo de estar vindo a *ser mais* humano, mais crítico, mais consciente, mais emancipado. *Ser mais* não tem relações com ser mais que alguém, é ser mais numa relação do eu com o próprio eu, é uma mudança/transformação na forma de ser de cada um, mudança que perpassa da adaptação ao mundo para a própria intervenção nele. *Ser mais* no sentido de possibilidade de superação de si mesmo, perpassando a compreensão de que podemos sempre alcançar possibilidades outras na nossa própria existência, sínteses outras no nosso próprio existir, *ser mais* para além do que estamos existindo hoje. Acreditamos que nos constituímos no caminho, esse mesmo caminhar nos possibilita mudança, nos possibilita alcançar a constituição da humanização (*ser mais* gente nesse mundo) que se materializa com o outro e com o mundo, compreendendo que o outro também está em construção do seu *ser mais*. A consciência do nosso inacabamento nos possibilita acreditar e compreender que *estar sendo* oportuniza caminhar no sentido de irmos além de nós mesmos, superando o nosso próprio existir.

Por consequência, partir do contexto original na qual está inserida a universidade, para centrar esforços na ação efetiva que irá colaborar para a sociedade e, para mulheres e homens dessa mesma sociedade, significa tender a ação para as fragilidades locais, para a razão de ser dessas fragilidades. Lançar olhar para as dificuldades, mas para além de enxergá-las, de entendê-las, é agir conscientemente com elas. Por isso, Freire ([1994] 2013c.c.) reconhece o significado construtivo que tem os convênios, as relações, a união entre: universidade e entes federais, estaduais, municipais, movimentos populares, associações, cooperativas, enfim, instituições que fortaleçam a ação formativa. Em suas palavras, se o objetivo universitário é:

Desdizer o seu contexto é contra-dizê-lo neste ou naquele aspecto para modificá-lo. Se se trata de contexto com altos índices de analfabetismo, de despreparo de professores do nível básico de educação, a universidade não tem como negar-se a oferecer sua contribuição para a amenização do quadro (FREIRE, [1994] 2013c.c., p. 213).

E ainda nessa perspectiva, Freire ressalva em outra obra sua, essa superposição, esse estrangeirismo a que as universidades se permitem distanciar da realidade e do contexto em que estão inseridas. Ele aponta que as universidades brasileiras em outro país não teriam êxito, contudo, tampouco no próprio Brasil (FREIRE, 2014p.s.p.). “Elas querem fazer coisas que não têm muito a ver com o momento histórico, cultural, social e econômico do país, e estou convencido de que é possível, ao mesmo tempo, pesquisar, buscar cientificamente, manter o diálogo com grupos populares.” (FREIRE, 2014p.s.p., p. 150-151).

Logo, fazer-se indiferente ao contexto é imobilizar, inviabilizar a mudança. É continuar (de)formando para a passividade que confere ao determinismo mais vigor, sem expectativas de mobilidade intelectual e social. Nesta direção, um dos papéis da universidade é proporcionar situações de problematização que tem relação com desnudamento de temas, desafio aos seus discentes, que instigados e motivados “[...] pudessem começar a desocultar, com a participação de educadores, verdades escondidas. Desocultação de verdades a que se deveria juntar a apreensão de saberes técnicos e científicos.” (FREIRE, [1994] 2013c.c., p. 216).

À vista disso, desocultar verdades – esse *nadar contra a correnteza* – é o objetivo político e ético da educação popular. É contribuir para que estudantes possam ler e apreender o mundo e a sua própria vida de maneira diferente, de forma mais crítica, mais verdadeira, coerente com a razão de ser dos fatos, possibilitando sua intervenção consciente e objetiva na realidade, é saber-se/assumir-se.

Mesquida (2011) ressalta a importância da palavra em Freire, a sua dimensão transformadora, pois o autor anunciava que ao compreender as palavras no seu vigor “[...] cultural e histórico, o educando construiria uma **consciência política** capaz de ajudá-lo a se livrar da opressão. Para Paulo Freire, a conquista da história por aqueles e aquelas a quem foi negado o direito de se fazerem atores de sua história, passa pela conquista da palavra [...]” (p. 34, grifo nosso), o que perpassa pela consciência de estar sendo no mundo, pela consciência política. Em outras palavras, pelo comprometimento com a própria existência. Entendendo a palavra na sua dimensão anunciadora, no sentido de anunciar um pensamento de forma consistente e crítica, e na sua intensidade pronunciadora na perspectiva da transformação de mulheres e homens, e de um mundo mais humano, “trata-se, portanto, não somente de uma palavra anunciadora da boa nova, mais também transformadora. A consciência de si e da realidade dá ao oprimido a coragem da qual ele necessita para se mostrar ao mundo.” (MESQUIDA, 2011, p. 34).

E é por tudo isso que educação popular tem tudo que ver com cidadania, com a construção desta, com a sua vivência/experiência. De acordo com Freire (2014p.s.p., p. 159-160), ser cidadão significa, em termos mais consistente e significativos, ter voz, ser/ter presença, diante disso, “a voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir [...] Ter voz é ser presença crítica na história.” É mais do que simplesmente poder votar, tem vínculo com o fato de que ser sujeito histórico, inacabado, e se saber histórico e inacabado perpassa participação no momento presente, ingerência nos espaços em que se está inserido, para que o futuro possa ser uma possibilidade (uma esperança) e não uma fatalidade/uma determinação perene. Conseqüentemente, a universidade popular tem como atribuição fundamental fomentar essas experiências participativas, nas salas de aula, na construção de documentos e diretrizes que tenham relação com os estudantes, experiências de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação entre universidade e comunidade local/regional.

Destarte, essa ingerência referida e defendida por Freire tem a ver com a sua concepção de educação enquanto ato político, que não é neutro, tampouco o educador é neutro nesse processo. Assim, notabiliza Torres (2013, s.p.) o equívoco presente na concepção que entende educação de adultos e educação popular como sinônimos, como se tratassem da mesma coisa:

Tomó distancia, en este sentido, de quienes, incluso citando su pensamiento, entendieron como equivalentes educación popular y educación de adultos [...]. (La educación popular no se confunde ni se restringe solamente a los adultos. Lo que marca, lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos sino la opción política (FREIRE, 1985)).

A educação popular defendida por Freire não se dirigia unicamente e diretamente a educação de adultos, mas a toda a educação, no seu sentido amplo, percorrendo a educação básica, o ensino universitário, o técnico, enfim, defendia que todo ato formal educativo é político. No entanto, na sua forma de ser dialético, na sua inquietude, contrapõem os extremos, alertando a contradição sempre existente nos contextos humanos, advertindo:

[...] gostaria de sublinhar um equívoco: o de quem considera que a boa *educação popular* hoje é a que, despreocupada com o desvelamento dos fenômenos, com a razão de ser dos fatos, reduz a prática educativa ao ensino puro dos conteúdos, entendido este como o ato de *esparadrapar* a cognoscitividade dos educandos. Este equívoco é tão carente de dialética quanto o seu contrário: o que reduz a prática educativa a puro exercício ideológico (FREIRE, 2014p.s.p., p. 126-127, grifo do autor).

Nesse tocante, a educação popular se inscreve na dinâmica e na relação consciente desses dois momentos, ela está no entendimento do contexto teórico articulado ao contexto concreto dos educandos e da sociedade, apreender o conteúdo perpassa ressignificá-lo na vida, entendendo esta como processo de luta, de conquista, de superação, espaço de direito. Logo, essa superação passa pelo entendimento da própria condição de estar sendo no mundo, numa busca permanente de compreensão crítica, de ingerência da própria existência. “Em essência, o que eu quero dizer é que a existência humana é uma experiência política e a educação, como uma importante dimensão da existência humana, se constitui numa experiência política, exatamente como os gregos da antiguidade a consideravam” (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2018¹³, p. 44).

Uma universidade popular é, então, à luz da reflexão de Freire, para além de uma universidade que acolha sujeitos das classes populares, aquela que, independente da origem do seu público, está comprometida com uma educação política, dialógica, humana, profissional, com vistas num mundo mais solidário, digno e humano. É aquela que educa seu estudante para ser um profissional, e ao mesmo tempo para ser mais humano. A universalidade de acesso ao ensino superior, por si só, pode não ser caracterizadora de uma universidade popular, porém há que se reconhecer a revolução presente nas políticas que incorporam fatores socioeconômicos e adotam reserva de vagas através de cotas para o acesso de uma população historicamente excluída dos bancos universitários.

¹³ Obra póstuma organizada por Ana Maria Araújo Freire e Walter Ferreira de Oliveira (coautores também) sobre o Seminário intitulado “Educação e Justiça Social: um diálogo com Paulo Freire” na Universidade de Northern Iowa nos Estados Unidos, em 24 e 25 de março de 1996.

Neste sentido, no âmbito do objeto em estudo, a nosso ver, temos fortes indícios de que a UFFS se orienta por parâmetros de uma educação universitária popular. A qual defendemos que se mova no sentido da priorização da autonomia e do protagonismo popular dentro da universidade, com a presença dinâmica e intensa de estudantes (historicamente excluídos) fazendo pesquisa, apreendendo o conhecimento de forma crítica e ativa, e atuando na extensão não enquanto objeto de estudo e assistencialismo, mas como sujeito da ação emancipadora. A fim de identificar os indícios do que é uma universidade para Freire, adentramos nos documentos gerais da UFFS, buscando os pressupostos anteriormente mencionados. Com isso, trazemos um recorte da II COEPE, especificamente do fórum Educação, que resgate a origem da educação popular e o como ela foi se constituindo, enfatizando sua indissociabilidade com o conceito de democracia. Nesse tocante, a UFFS (2018, p. 94, grifo nosso) afirma que a educação popular:

[...] tem uma vocação democrática, caracterizada pela luta em defesa de um estado de direito que supere as desigualdades sociais e respeite as diferenças. A democratização implica na ampliação do Estado de Direito, do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade e da **participação na produção do conhecimento**. Implica também no reconhecimento do valor e da dignidade do saber popular. Assim, é papel da universidade popular promover este diálogo receptivo, abrir as portas para o outro e saber ouvi-lo, produzir novas interações e novos conhecimentos, em diálogo com as comunidades e sujeitos sociais.

Desse modo, em certo sentido, temos uma proposição de que universidade popular, instituída nos documentos da UFFS, é aquela que acolhe a sua acadêmica e seu acadêmico, que acolhe o seu saber popular para superá-lo, que está aberta ao diálogo, que luta pela participação ativa dos seus sujeitos nos espaços universitários, nos espaços profissionais, nos espaços que são seus de direito.

Educação popular pressupõe luta não só pelo direito de apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos, pelos sujeitos excluídos, como também pelo incentivo à produção de novos conhecimentos, pela sua participação enquanto autores. Em outras palavras, a educação popular pode partir de três princípios: da luta pelo direito à educação de uma parcela expressiva da população historicamente excluída dos bancos universitários com o objetivo de superação das desigualdades; da compreensão política e crítica da educação popular para além das políticas de acesso; da concepção de que a educação popular é para todos.

A educação popular origina-se a partir de práticas e vivências populares em fábricas, em sindicatos, nas “[...] comunidades de base, nas universidades, no campo e na cidade, nos mais diferentes grupos, mas também a partir de experiências que se realizaram e realizam no

âmbito da educação formal e da institucionalidade de governos municipais, estaduais e federal.” (UFFS, 2018, p. 95). Isto é, ela nasce como luta dos próprios sujeitos excluídos desse Estado de Direito e, dessa forma, pressupondo a sua atuação efetiva e determinante nos processos de planejamento, organização e participação das vivências educativas. Nessa perspectiva, *“a educação popular politiza a educação, ao mesmo tempo em que confere um caráter educacional e pedagógico à política. O educador popular é um sujeito social que tem amor ao seu povo e comprometimento com uma causa.”* (UFFS, 2018, p. 95). Por isso, a importância da participação efetiva desses sujeitos dentro da universidade, e não olhando a mesma de fora dos muros. Se queremos uma extensão mais próxima da comunidade e dos movimentos sociais, precisamos da classe popular dentro das universidades, efetivando essa mediação; se almejamos pesquisas voltadas à compreensão e superação das desigualdades sociais, os oprimidos necessitam estar dentro das universidades como autores dessas reflexões e estudos.

Isso nos leva a ressaltar, conforme a II COEPE (UFFS, 2018, p. 110), o que envolve os processos de seleção docente concentrados *“[...] na lógica acadêmica tradicional, não levam em consideração a atuação nos movimentos sociais e nas organizações populares, de forma que muitos docentes que integram o quadro de servidores não se reconhecem e não encampam o projeto de universidade popular.”* Nos anunciando sinais de que uma universidade para ser popular, para além do ensino popular, precisa de professores populares, o que significa atuar para a educação de educadores engajados por esse compromisso e luta, em outras palavras, deve ser o oprimido passando de objeto de estudo para sujeito educador, pesquisador. Para tanto, umas das propostas de encaminhamentos e ações é a compreensão do que é um educador popular, um *“2.8 Aprofundamento do debate sobre a formação do professor do Ensino Superior, considerando que o currículo, a experiência formativa e as expectativas de parte significativa dos integrantes do quadro docente estão associadas a outro modelo de universidade; [...]”* (UFFS, 2018, p. 114).

Nesse contexto, a formação inicial de educadores, numa perspectiva freireana, tem pressupostos específicos, os quais buscamos apontar no próximo capítulo. E, nesse mesmo movimento de identificação e categorização do que é um curso de formação inicial docente freireano, efetivaremos aproximações e distanciamentos em relação ao curso de Pedagogia da UFFS/Campus Chapecó.

CAPÍTULO III

PRESSUPOSTOS FREIREANOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS/CAMPUS CHAPECÓ

No fundo, estudar, colocarmo-nos diante de uma temática, é fazer uma espécie de “*strip tease*” intelectual. Você vai, aos poucos, desnudando o tema. Não pode chegar e arrancar tudo de uma vez, tem que ir assenhoreando-se. [...] Que coisa!... Afinal de contas, é a vida, e conhecer faz parte de um processo permanente de busca da razão de ser da vida e das coisas (FREIRE, 2014p.s.p., p. 152-153).

Este capítulo trata inicialmente de uma reflexão acerca dos princípios teóricos da pedagogia freireana para a formação inicial de educadores. Num segundo momento, a partir da perspectiva e metodologia de pesquisa indiciária, analisamos os documentos institucionais da UFFS: I COEPE, II COEPE, PDI, PPI; a Resolução nº 02/2017, e o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Chapecó (primeira e segunda versão). Com isso, chegamos a algumas categorias de análise, distinguidas como prévias ou a priori, aquelas identificadas em obras de Paulo Freire e reconhecidas antes de analisarmos os documentos da UFFS, sendo elas: a educação política, a educação para o movimento dialético e a educação para o diálogo. E, dentro do movimento de aproximação com o nosso objeto de pesquisa, nomeamos as categorias a posteriori, denominadas: educação para a curiosidade epistemológica, educação para a autonomia e a educação para a interdisciplinaridade. Categorias essas que serão tratadas ao longo deste texto, sendo elas que orientam agora a nossa reflexão.

Para lançar o olhar em direção ao nosso objeto, dentro de uma perspectiva teórica histórico-dialética e de cunho instrumental indiciário, necessariamente estamos a mirar dentro desse movimento de aproximação, para a formação inicial de educadores pautada num processo histórico nacional, isto é, nos parâmetros da educação de educadores nos marcos da política nacional da educação brasileira. Por isso, ao longo desse capítulo, o contexto histórico será evidenciado.

Nesse tocante, a questão da preocupação com a formação docente inicial no Brasil é recente. Todavia, a construção histórica da educação intencional vem se configurando desde a chegada dos Jesuítas no século XVI. Nesse sentido, o entendimento de que fazem parte do trabalho docente um conjunto complexo de aspectos próprios à docência e que esses aspectos caracterizam o coletivo de professores é uma concepção dos últimos séculos. Pensando dessa

forma, ser professor se distancia de uma condição determinista ou fatalista, que caracteriza essa tendência como uma vocação. Por esse motivo, a educação de educadores envolve todo esse processo de constituição do ser professor, de estar sendo, com vistas num alargamento e crescimento constante do seu trabalho, do seu *Que fazer* docente, teoricamente fundamentado.

Nossa reflexão, nesses termos, versa um pouco sobre a universidade e a sua constituição, referindo-nos ao contexto universitário nacional de um modo geral. É importante destacar, conforme Querubim (2013, p. 119), o que se tem visto nos últimos anos, é que “[...] a expansão do acesso ao ensino superior não pode ser atribuída exclusivamente ao avanço das políticas neoliberais para a educação, mas é, em parte, resultado da conquista de grupos sociais em busca da igualdade de direitos.” E é nesse contexto que se insere a UFFS, uma universidade que nasce de lutas e desejos de sujeitos adeptos e integrantes de movimentos sociais com uma utopia, a de ver a região na qual esta instituição está inserida mais digna e humana para mulheres e homens que desse lugar/espço fazem parte.

No entanto, temos um histórico universitário elitista e excludente em que as universidades nascem para um público específico – a elite – e com um propósito – perpetuar a opressão e controle sobre os oprimidos. Por isso uma universidade que abre as portas, e não só isso, uma universidade que se propõe lutar pela educação dos oprimidos e acolher as camadas populares neste espaço, é fundamental e necessário que tenha “[...] uma proposta pedagógica de ensino superior diferenciada, sensibilizada e **comprometida politicamente** com esses grupos [...]” (QUERUBIM, 2013, p. 119, grifo nosso).

As políticas neoliberais para a educação permitem o acesso por identificarem em sua estrutura econômica a necessidade de mão de obra qualificada, e esse qualificada é no sentido estritamente prático do termo, portanto, não envolve desenvolvimento crítico e intelectual desses sujeitos. Nesse sentido, tem-se a crescente oferta de educação superior no âmbito privado e, de acordo com Querubim (2013, p. 120), “diversas universidades privadas, em seu processo de expansão, criam mecanismos para facilitar o percurso desses alunos no meio universitário, prejudicando a qualidade do ensino ofertado.”

Nesse contexto, temos duas tendências universitárias sendo implementadas para atender essa demanda da sociedade que vem se constituindo, o modelo de *universidade de pesquisa* e o modelo de *universidade de ensino*, essa dicotomia tende a conferir “[...] aos pobres o direito ao diploma, porque essa lógica dinamiza o mercado da educação, mas não a conquista dos centros de pesquisas.” (QUERUBIM, 2013, p. 127). Tampouco viabiliza a emancipação, a criticidade, a autonomia, o desenvolvimento intelectual, afinal o propósito é formar aceleradamente mulheres e homens para uma futura profissão. Todo essa conjuntura e

dicotomia acima apontada reflete no cotidiano do professor universitário que não consegue estabelecer espaços de reflexão e diálogo coletivamente com a finalidade de exercer a docência de maneira mais digna e justa para os novos sujeitos que vêm sendo adicionados no espaço universitário. E é exatamente isso, esses estudantes estão sendo adicionados a esse espaço, mas não estão vivenciando plenamente esse ambiente, com todas as experiências que lhes são de direito e que essa instituição pode proporcionar. Segundo Querubim (2013, p. 128, grifo nosso), nesse contexto: “a) O professor prioritariamente torna-se um **transmissor do saber**; b) ‘**Deposita** informes ou fatos nos educandos’; c) ‘Perpetua valores de uma **cultura dada**’; d) Transforma sua atuação em ‘**adaptação** do educando a seu meio’.” Dessa forma, observamos uma invasão cultural, um desrespeito ao *saber de experiência feito* dos educandos, uma naturalização das condições sociais e sua respectiva perpetuação.

Segundo Beisiegel (2018, p. 16), essa contradição entre as dificuldades ligadas à estrutura de vida da classe popular e a possibilidade de ingresso no ensino superior tornam a entrada na universidade difícil, visto que:

A competição nos exames de acesso é intensa e seleciona jovens escolarmente mais preparados. Especialmente nas grandes metrópoles, a frequência às aulas, no período noturno, impõe sacrifícios. As mensalidades pesam bastante no orçamento, mesmo em escolas menos dispendiosas, instaladas com vistas ao atendimento de um alunado de poucos recursos econômicos. A escolha do curso também envolve dificuldades. Em muitos casos, as duras condições impostas pela realidade só viabilizam um leque de alternativas não compatíveis com as aspirações do estudante. O penoso enfrentamento dessas e de outras dificuldades encontra apoio na percepção, socialmente generalizada, da escolaridade como fator de melhoria nas condições de vida. A busca da ascensão social [...].

Deste modo, uma das alternativas para a viabilização desse sonho, da mobilidade social, está nas universidades privadas, no modelo de universidade de ensino. Querubim (2013) afirma que esse modelo dicotômico de universidade de ensino e universidade de pesquisa está coerente com a proposta de distanciamento entre educação intelectual, formação técnica e educação humana, propondo à grande massa (reserva) de mão de obra uma transmissão de métodos e de técnicas separadas de uma visão política e crítica, como se fosse possível que alguma atividade humana seja neutra, sem qualquer necessidade de reflexão e compreensão do processo por parte de quem executa determinada função. Pensar, refletir, participar, ter voz ativa, cabe apenas àqueles que tiveram uma educação intelectual.

Beisiegel (2018, p. 10-11) também traz contribuições nesse sentido, apontando que:

No âmbito desta ampla abertura de oportunidades de acesso ao ensino superior definia-se uma nova modalidade de expressão das desigualdades. Encontram-se

frequentemente nos meios de comunicação referências a um novo aspecto de expressão das desigualdades sociais no ensino: a população pobre, atendida no ensino básico pela escola pública, só teria acesso ao ensino superior pago em estabelecimentos privados de qualidade inferior. As universidades públicas (e mesmo as universidades e escolas particulares de melhor qualidade) estariam reservadas aos jovens formados nas escolas secundárias e colégios particulares somente acessíveis às elites privilegiadas.

Freire (1986, p. 15) mostra que, a mesma geração de pobres e ricos, no momento de “[...] ir à Universidade, o mínimo de pobres que terminou a escola pública só tem um caminho para a Universidade: o que os leva à Universidade ou às Faculdades privadas, caras e quase sempre precárias, com professores mal pagos, explorados, ofendidos.” Por outro lado, para “Os ricos, que atravessam a escola paga, estes vão para as boas Universidades federais e estaduais ou para uma ou outra Universidade privada de espírito público.” Reforçando a dicotomia do ensino no âmbito da educação básica e do ensino superior, no setor público e privado.

Na contramão desse modelo excludente, coloca-se a perspectiva da universidade popular que, conforme sublinha Querubim (2013, p. 132), parte da compreensão basilar de que “[...] o projeto de universidade das classes populares não pode ser uma criação puramente daqueles que comandam as universidades.” Esta, segundo o autor com qual corroboramos, deve ser pensada e gestada por aqueles que dela necessitam, e com isto estamos falando de professores, acadêmicos, coordenadores, técnicos, comunidade e seus respectivos movimentos sociais.

Pensar no bem coletivo e num processo/caminho de instituição do diálogo entre todos os sujeitos envolvidos em prol de determinada função faz parte do estar sendo daqueles que lutam por uma educação mais humana. Com esse olhar, trazemos a reflexão de alguns princípios freireanos para a formação inicial de educadores, analisando teoricamente esse *Que fazer* docente. Pensar a educação docente inicial envolve entender a prática educativa e seus elementos constitutivos. Para tanto, Freire ([1994] 2013c.c.) analisa uma situação educativa e descreve alguns de seus princípios fundamentais que destacamos como elementos iniciais para as demandas da reflexão em tela. O primeiro refere-se à importância do *espaço* como locus de trabalho “[...] com certas qualidades que são, em última análise, prolongamentos nossos.” ([1994] 2013c.c., p. 195). O local de trabalho tem relação direta com a nossa identidade, com o nosso fazer docente. Esse ambiente pode ou não incitar a curiosidade, ser ou não convidativo à experiências e relações construtivas e democráticas, posto que o espaço pedagógico “[...] é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’. [...] quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste

espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.” (FREIRE, [1996] 2016p.a., p. 95, grifo do autor).

O segundo ponto é a presença de sujeitos na prática educativa, a existência de educador e educandos, cada um na sua especificidade, e essa relação implica diversos saberes indispensáveis à prática educativa progressista. Um destes saberes é a compreensão de que a relação ensino e aprendizagem perpassam todos os sujeitos desse processo, visto que o educador tem a oportunidade de aprender ao ensinar e, o educando pode ensinar ao aprender (FREIRE, [1994] 2013c.c.).

O terceiro princípio refere-se ao objeto cognoscível, ao conteúdo a ser apreendido, o objeto do conhecimento. A dinâmica da relação educador, educando e objeto do conhecimento, em geral, revela a postura política e diretiva do educador. Se esse movimento inicia pelo *saber de experiência feito* do educando, pelo respeito às suas experiências construídas culturalmente, constituídas nas relações enquanto gente com o mundo e com os outros, para a partir destas vivências compreender a razão real de ser dos fatos em correspondência com o ensino dos conteúdos, refere-se ao movimento progressista (FREIRE, [1994] 2013c.c.).

A diretividade tem a ver com o quarto princípio, com a intencionalidade demarcada, delineada por um propósito, por um objetivo, em que o educador se entende envolvido pela possibilidade de sonhar, de ter uma utopia, que trabalha no presente para a concretização do seu sonho (FREIRE, [1994] 2013c.c.).

O quinto tem relação direta com o anterior, é a politicidade, que não admite a concepção de neutralidade educativa, visto que as relações sociais não são neutras, muito menos a educação enquanto uma dimensão importante dessas relações, é “[...] a impossibilidade de ser um que fazer ‘assexuado’ ou neutro.” (FREIRE, [1994] 2013c.c., p. 202).

Em razão de outros dois princípios (sexto e sétimo), Freire ([1994] 2013c.c., p. 202, grifo do autor) evidencia que:

O fato, porém, de não poder ser a prática educativa neutra não pode levar educadora ou educador a pretender ou atentar, por caminhos sub-reptícios ou não, impor aos educandos os seus gostos, não importa quais sejam. Esta é a dimensão *ética* da natureza da prática educativa [sexto pressuposto]. Dimensão que se alonga à questão da boniteza, da estética, com relação não apenas ao produto da prática, mas também ao processo [sétimo pressuposto].

Nessa lógica, tem-se o princípio da ética e da estética sendo sublinhado pelo autor. A ética que reside no respeito ao ser do outro, nos princípios que direcionam o comportamento e

a tomada de decisão dos seres humanos. Assim, a ética não permite que professores e professoras, imponham suas opções pessoais, entretanto, o permite ser coerente com a sua escolha, com o seu discurso, e por isso podem vivenciá-la na sua práxis. A estética reside nesse processo educativo, a boniteza de educadores, educadoras e educandos escolherem a decência, a promoção da ingenuidade à criticidade, a superação do pensar ingênuo para o pensar certo, é esse movimento de estar sendo, que entende a ação educativa como educação e não treinamento. Entender a razão de ser dos fatos com profundidade e não leviandade (FREIRE, [1996] 2016p.a.).

Dessa forma, a formação inicial de educadores tem relação direta com a prática educativa evidenciada acima (eixo central da atividade docente), o que perpassa afirmar a sua vivência e constituição na universidade, especialmente, a universidade que se denomina popular.

Nessa perspectiva, podemos ainda observar que na prática educativa o educador encontra-se sempre movendo-se aos extremos, ora a centralidade está no estudante ora no professor, ora a aprendizagem é pela memorização ora é espontânea. Logo, quanto mais próximos – educador e educando – desses extremos, mais distantes estão de vivenciar os pressupostos acima. Essas contradições são históricas e estão permeadas de significados, tem raízes na inexperiência democrática e autoritária da constituição do país. Sendo assim, Freire traz em suas obras essas contradições e dialeticamente elabora suas sínteses.

Uma dessas contradições encontra-se entre o autoritarismo e a licenciosidade. Essas duas características residem nos dois sujeitos da prática educativa, professor e estudante. Quando exacerbada a liberdade, esta torna-se licenciosidade, assim como, acentuar a autoridade chama-se autoritarismo, ou seja, “[...] castrar a liberdade dos estudantes. O oposto disto ocorre quando a autoridade do educador desaparece e a liberdade dos estudantes torna-se exagerada. Neste caso, não há liberdade, mas licenciosidade.” (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2018, p. 33). E isso tem a ver com um dos pressupostos, com a diretividade da educação, com a intencionalidade dos sujeitos, do entendimento da ação educativa como educação e não treinamento, como forma de libertação e não dependência.

Da mesma forma, tem-se numa extremidade a teoria, o discurso, e do outro a ação, a prática, a materialização. No entanto, a práxis não está em uma ou em outra, mas na síntese das duas, na relação e encontro entre fazer e ser, entre dizer e praticar, a tal ponto que sejam dimensões que se completam, coerentes. Nesse ponto, Freire ([1970] 2017p.o., p. 108) ressalva que:

[...] esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. [...] É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.

Tanto uma quanto outra dessas dicotomias são formas inautênticas, seus extremos não são dialéticos, ser mais ação é ativismo, assim como ser mais reflexão é verbalismo. Do mesmo modo, encontram-se o contexto teórico e o contexto concreto. O primeiro refere-se ao ensino dos conteúdos e o segundo ao *saber de experiência feito* dos educandos, suas vivências culturais e sociais anteriores e concomitante ao escolar. Nesse tocante, acreditar que partir das experiências, dos saberes dos educandos é permanecer nelas é tão incoerente quanto não considerá-los e por isso sobrepor o conteúdo nos mesmos “[...] como se fossem *coisas*, saberes, que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos.” (FREIRE, [1993] 2017p.s., p. 99).

Brandão (2017, p. 106-107, grifo do autor e grifo nosso) evidencia algumas dicotomias enraizadas historicamente:

A hierarquia dos saberes ao longo da história humana tem sido uma construção de domínios e fontes de poder. Como os que consagram sobre e acima dos outros o “saber do mundo acadêmico”. **O estabelecimento de desigualdades onde deveria haver o reconhecimento de diversidades** criou dicotomias como: selvagem *versus* civilizado, atrasado *versus* desenvolvido, rústico *versus* elaborado, popular *versus* erudito, baixa cultura *versus* alta cultura, crença *versus* conhecimento, ignorância *versus* sabedoria etc.

A partir de alguns exemplos de contradição evidenciados por Freire e por Brandão, na esfera da prática educativa e da cultura, pode-se refletir sobre a necessidade do movimento dialético, de síntese, no espaço de tempo da práxis, numa busca constante de superação dessas dicotomias presentes no contexto escolar e na experiência de *estar sendo* com o outro.

Por dialética podemos também demonstrar o movimento da utopia presente no *inédito viável*¹⁴. A vida em si é um desafio, dessa forma também, encontramos diariamente (na vida pessoal e social) barreiras, ou conforme Freire: *situações-limite*. A partir da conscientização dessas *situações-limite* e do seu respectivo *percebido-destacado*, lançamos mão de ações necessárias e fundamentais para a superação dessas situações, o que Freire denominou de *atos-limite*. Para ele, o que pode distanciar o ser do *ser mais* são as situações-limite, podendo-

¹⁴ Ver mais em: *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, em notas explicativas de Ana Maria Araújo Freire.

se romper essas fronteiras pela ação com reflexão (FREIRE, [1992] 2016p.e.). Freire (FREIRE, [1992] 2016p.e., p. 278-279, grifo nosso) anuncia que “esse ‘inédito viável’ é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela **práxis libertadora** [...]” é “[...] na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um ‘percebido-destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.” (FREIRE, [1992] 2016p.e., p. 279).

Desse modo, a utopia, no contexto educacional, congrega esse movimento entre objetivos e ações que viabilizem o nosso propósito de uma educação mais justa, inclusiva, crítica, política, emancipadora, que nos ensine a pensar por nós mesmos, a agir a partir de reflexões próprias, a *ser mais*. Para Freire ([1992] 2016p.e., p. 126) “[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens.” Há que se lutar por um mundo mais bonito e mais digno, segundo Brandão (2017), por projetos de descolonização e libertação/emancipação.

Freire operava dialeticamente de forma particular/singular, porém, mais do que entender o movimento de síntese das contradições, ele se sabia dialético, tinha plena consciência da presença dessa dinâmica nos espaços sociais. E, por conseguinte, experimentava esse pressuposto teórico na sua prática.

Freire (2015¹⁵, p. 90, grifo do autor) entendia que:

O mundo não é. O mundo está *sendo*. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*.

Em outras palavras, podemos identificar esse movimento de síntese como uma categoria essencial a formação inicial de educadores. De forma que, se o olhar para a construção do conhecimento se voltar para esse movimento entre o *saber de experiência feito*

¹⁵ Obra póstuma, cartas e outros escritos que Freire escreveu depois de *Pedagogia da Autonomia* até 1997. “Entregar aos leitores e leitoras de Paulo Freire o livro que ele escrevia quando nos deixou, em 2 de maio de 1997, é um momento de grandes emoções. Certamente não só para mim, mas também para aqueles e aquelas que acreditavam que entre dezembro de 1996, quando publicou a *Pedagogia da Autonomia*, e maio de 1997, Paulo não teria ficado sem pôr no papel as suas sempre criativas ideias. Não teria, por quase um semestre, deixado de expressar por escrito a sua preocupação de educador-político. Não se enganaram os que assim pensaram e esperaram.” (FREIRE, 2015, p. 9) Palavras de Ana Maria Araújo Freire, Nita, na apresentação do livro.

do educando e o conhecimento do educador, entendidos como sujeitos cognoscentes nesse processo, ambos constroem juntos o conhecimento em sala de aula, como síntese ensino, aprendizagem e relações sociais historicamente situadas e contextualizados, apontando para novas compreensões da realidade.

Outra categoria significativa para a educação de educadores refere-se a sua dimensão política. Nesta direção, o que se afirma é que a formação inicial de educadores tem que refletir e se entender política e, mais ainda, compreender os efeitos e implicações desse fato. O que indica perceber a sua imersão numa determinada dimensão social, imbricada por um contexto historicamente constituído. Com efeito, a educação de educadores que entende o seu papel político, percebe as suas implicações sociais e, ao mesmo tempo, as influências sofridas socialmente. Dessa forma, Freire ([1992] 2016p.e.) dedica-se à algumas inquietações, que vão tomando força no caminho de questionamentos do tipo: quem estou educando? Para que estou educando? A favor de que/quem? Contra que/quem?

O que me parece finalmente impossível, hoje como ontem, é pensar, mais do que pensar, é ter uma prática de educação popular em que, prévia e concomitantemente, não se tenham levado e não se levem a sério problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? [...] É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? [...] Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? [...] Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita? Como superar a tentação basista, voluntarista, e como superar também a tentação intelectualista, verbalista, blablablante? [...] (FREIRE, [1992] 2016p.e., p. 187-188).

Quantos questionamentos fundamentais e indispensáveis no que se refere ao cenário da educação de professores. Uma prática plenamente política se sente permanentemente instigada por questões como essa, e perenemente motivada a respondê-las (FREIRE, [1992] 2016p.e.).

Brandão (2017, p. 85, grifo do autor) alerta para a dimensão do *estar sendo* político em Freire, para “não esquecer que ‘sujeito político’ tem, em Freire, a conotação do agente consciente e crítico e, portanto, a pessoa criativamente ativa, participante e corresponsável pela gestão e transformação de sua *polis*, o seu lugar de vida e destino.” Entender-se, a si próprio, responsável e comprometido com a intervenção do/no próprio futuro, que a possibilidade de *ser mais* perpassa pelas nossas mãos.

Corroboramos com Gadotti (2011, p. 43, grifo do autor) quando ele afirma que a estrutura educativa de educação docente está vinculada à competitividade, fundamentada na simples aplicação de técnicas e métodos de como fazer, e numa perspectiva individualista, no momento em que o principal “[...] é a formação para um projeto comum de trabalho, a *formação política do professor*. Mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão.” Distanciamos-nos apenas do termo competência, utilizado na citação, acreditando que este traz em seu contexto histórico uma marca negativa desde a década de 1990, provocada pela crise desse período, em que culpabilizou-se a educação (problema conjuntural) pela crise de ordem estrutural. Assim, afirma Shiroma (2003, p. 61, grifo do autor) que:

A década de 1990 foi profícua na produção de documentos oficiais, leis, decretos e diretrizes que serviram de base para a reforma da educação brasileira. Seus autores elaboraram uma retórica a partir de *slogans* criteriosamente selecionados, portadores de teor intrinsecamente positivo, do ponto de vista do senso comum, como ‘profissionalização’, ‘competência’, ‘excelência’, ‘qualidade’, ‘mérito’ e ‘produtividade’.

Nessa perspectiva, o eufemismo alcança o campo da formação docente (SHIROMA, 2003), em que uma expressão polida e agradável é utilizada pela lógica do mercado para ocultar e disfarçar o real significado desses termos no contexto de educação de educadores. Porém, entendemos que o termo utilizado pelo autor nada tem a ver com o sentido dado ao termo competência nos anos 90, suas intenções não corroboram com esse entendimento mercantil da expressão competência. Porém, preferimos utilizar o termo consciência, ou em outras palavras, uma educação docente para uma vivência **consciente** da profissão.

Por esse ângulo, entendemos que a formação de educadores, entre outros pressupostos, perpassa também pelo diálogo, a dialogicidade. Referimo-nos àquele diálogo que pressupõe a **abertura ao outro**, às diferenças, à **escuta**, à segurança, ao **respeito** às contradições. O diálogo enquanto o **encontro** de palavras, de vidas, de contextos históricos, encontro de opções ético-políticas e pedagógicas que necessariamente não serão as mesmas (FREIRE, [1996] 2016p.a.); encontro com o outro, compreendendo que o outro me constitui – o lugar da alteridade. Estar **aberto** é estar **disponível** a aprender e a ensinar e, talvez mais ainda, a aprender.

Constituir o sentimento e o entendimento da **segurança** nessa dinâmica tem a ver com o sentimento de incompletude, de inacabamento. É o poder assumir-se como sujeito que sabe e que ignora ao mesmo tempo, e porque não sabe tudo sempre pode aprender, visto que a vida

é uma oportunidade aprendente e amorosa de ser gente (FREIRE, [1996] 2016p.a.). A segurança de que a todo momento temos algo a aprender, porque nos constituímos no caminho, na experiência de ser com o outro e com o mundo.

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas (FREIRE, [1996] 2016p.a., p. 132).

É nessa relação com o outro, com o diferente, que me permito estar disponível à mudança, ou à afirmação, ou à dúvida, é estar aberto aos olhares e concepções do outro, que pouco a pouco me constituem.

Brandão (2017, p. 111) reitera que o diálogo em Freire “[...] conspira contra encontros e relacionamentos em que cada participante, mesmo no acolher e respeitar o outro ‘sai do diálogo como entrou’, sem que do ‘trabalho do saber’ que resultou do encontro entre os dois nada tenha criado de novo e de mutuamente desafiador.” Isto posto, o diálogo pressupõe inquietações, movimentações, mudanças na ideia de *estar sendo*, quando concluímos um diálogo freireano esse nos “afeta”, no sentido de reconstrução e ressignificação de conhecimentos, da cultura, da realidade, da dignidade humana, a humanização.

Freire ([1995] 2013s.m.) reitera que a construção da democracia perpassa a relação dialógica, esta é uma prática fundamental e uma exigência epistemológica, é exigência da própria natureza humana. Faz parte da necessidade vital que é o viver. No entanto, não nos referimos a qualquer diálogo (a tagarelice), estamos nos aproximando de um em específico, o diálogo emancipador, entre professor e estudante mediado pelo mundo (seu contexto e sua história). Aquele diálogo que afeta os sujeitos envolvidos, inquieta, provoca o que parecia estar bem resolvido, estável. Estamos falando do diálogo em que homem e mulher, brancos, índios, negros, professores, professoras, estudantes, têm a possibilidade de modificar o pensamento, a forma de ser e estar no mundo, ampliar o olhar para além do visível e do óbvio. Referimo-nos ao diálogo humano, entre gentes que se respeitam e se sabem inacabadas. Nesta direção, Freire ([1995] 2013s.m., p. 132-133) aponta para um componente essencial presente na *relação* e no *contato*:

[...] e que na *relação* assume naturalmente complexidade e importância maiores que no contato. Refiro-me à *curiosidade*, uma espécie de *abertura* à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser *estimulado* ou *desafiado*.

Interessa-nos aqui a curiosidade ao nível da existência. Esta disposição permanente que tem o ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, do que elas dizem, do que elas parecem; diante dos fatos, dos fenômenos, da boniteza, da feiura, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos sem ou com rigor metódico.

Na relação dialógica, a curiosidade ou, o estímulo, a abertura, a possibilidade do existir curioso é central para o processo gnosiológico, para a prática problematizadora. A inquietude do ser humano é vida, é o que o faz saber-se vivo “esse desejo sempre vivo de sentir, de viver, de perceber o que se acha no campo de suas ‘visões de fundo’.” (FREIRE, [1995] 2013s.m., p. 133).

A experiência gnosiológica funda-se na curiosidade da relação dialógica, no movimento de se permitir aprender com o outro, de se abrir para o novo, de estar disponível para a mudança.

O que não podemos confundir, conforme nos alerta Paulo Freire ([1996] 2016p.a.), é que a postura dialógica não inviabiliza que o professor, por vezes, realize em sua prática em sala de aula momentos explicativos, de explanação. O que revela ser uma experiência dialógica é a consciência e a abertura para a indagação, para a inquietação, para a curiosidade, e se reconhecer disponível ao novo (professor e estudante), disponível à construção de conhecimentos, e essa concepção não admite o discente enquanto local de depósito de conteúdo, pelo contrário, ele é sujeito que concebe o seu conhecimento em diálogo com o outro e com o mundo.

O que diferencia a relação dialógica do processo educativo formal e o diálogo cotidiano reside, especificamente, em que no primeiro exercemos (ou deveríamos exercer) a curiosidade epistemológica/crítica e no segundo (geralmente) permanecemos na curiosidade ingênua. Neste nível não há mudança na forma de pensar, tampouco na forma de agir, em outras palavras, “[...] neste domínio, o da cotidianidade, nossa curiosidade é *desarmada*, ingênua, superficial, espontânea mas, sobretudo, sem rigorosidade metódica.” (FREIRE, [1995] 2013s.m., p. 134). O que não significa que no cotidiano não exista a possibilidade de a curiosidade espontânea e superficial tornar-se crítica/epistemológica (FREIRE, [1995] 2013s.m.). Não obstante, queremos ressaltar o movimento dialético presente no processo do diálogo, em que tomamos distância do contexto concreto (distância epistemológica) para de nos aproximar de forma rigorosa, e poder apreendê-lo no seu contexto, percorrendo todo esse caminho de forma fundamentada no contexto teórico.

Neste sentido, dentro dos parâmetros do objeto em estudo, seguimos este capítulo com a clareza que lançamos olhar para os documentos institucionais da UFFS, inicialmente com

categorias prévias, as quais denominamos de: educação política, educação para o movimento dialético e educação para o diálogo, apresentadas acima. E dessa forma, já iniciamos a pensar com Freire e a conceituar outra categoria freireana – a da curiosidade epistemológica.

Pensando assim, Freire ([1995] 2013s.m., p. 135-136) diz que “[...] o contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que faz ser teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente.”, isto é, estar na escola não é garantia de pensamento crítico e curiosidade epistemológica, assim como o cotidiano pode não ser apenas produtor de senso comum, o que define a produção do conhecimento é o movimento pensante, o processo gnosiológico e não o lugar que estamos (FREIRE, [1995] 2013s.m.). Em síntese, a dialogicidade como a relação “[...] entre sujeitos que se dão à comunicação e a intercomunicação, entre sujeitos refratários à burocratização de sua mente, abertos sempre à possibilidade de conhecer e de mais conhecer, é absolutamente indispensável ao processo de conhecimento.” (FREIRE, [1995] 2013s.m., p. 139-140).

Quando partimos da concepção de Freire ([1996] 2016p.a.; [1995] 2013s.m.) para compreender o processo de constituição e vivência da curiosidade epistemológica, necessariamente estamos nos referindo a alguns polos e a sua respectiva dialética. Temos a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica evidenciadas por Freire. A primeira refere-se ao pensamento espontâneo, sem rigor, baseado em certo sentido no senso comum, nos saberes pouco analisados e fundamentados. A segunda curiosidade está no esforço do pensamento em apropriação e aprofundamento de determinada realidade, levando em consideração sua história, seu contexto dentro de um espaço-tempo, tem a ver com uma investigação rigorosa do pensar com vistas em apreender o conhecimento na sua totalidade e em movimento, com suas contradições. O que distingue uma da outra não é o lugar que a segunda se dá, mas o caminho pensante que envolve a construção do conhecimento. Esse caminho Freire ([1995] 2013s.m., p. 129) relata que:

Por uma questão de método, jamais me dirijo ou oriento diretamente minha atenção ao objeto que me desafia e que procuro conhecer. Pelo contrário, “tomando distância epistemológica” do objeto de que resulta minha “aproximação” a ele, o faço “cercando” o objeto. “Tomar distância epistemológica” do objeto significa objetivá-lo, “tomá-lo” em nossas mãos para conhecê-lo, enquanto o “cerco epistemológico” é a operação na qual, para melhor me apropriar da substantividade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser.

Esse é o caminho da curiosidade epistemológica, que procura se distanciar do objeto para mais perto dele ficar, para melhor lançar olhar e conhecê-lo, diferente da curiosidade ingênua que se satisfaz com a superficialidade e com os motivos ligeiramente acomodados

que justificam a realidade de forma distorcida e que reproduz pseudoconhecimentos, na curiosidade ingênua não há distanciamento epistemológico e dessa forma não nos aproximamos de fato do objeto. Freire ([1995] 2013s.m., p. 133) diz que sem a curiosidade “[...] que nos faz ser o ser que estamos sendo, em permanente disponibilidade à indagação, um ser da pergunta, benfeita ou malfeita, bem-fundada ou mal fundada, não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer.” E é deste modo que a prática educativa revela-se gnosiológica, nesse caminhar para a construção da criticidade, de uma postura cognitiva rigorosa e política com a realidade histórica, superando a curiosidade ingênua e se apropriando de um conhecimento fundamentado e ético (por meio da curiosidade epistemológica), que nos liberta e nos responsabiliza ao mesmo tempo. É no diálogo que professoras/es e estudantes constituem e vivenciam a curiosidade epistemológica, o incentivo à pergunta, que nos liberta do silêncio e da imobilidade/estagnação cognitiva. Quando nos referimos à libertação do silêncio, não estamos nos direcionando a posturas tagarelas, ao falar por falar, estamos falando justamente da superação desta postura, que nos encaminha para o falar responsável, para o fazer responsável, para o pensar ético, responsável e político. Como tal característica, “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, [1996] 2016p.a., p. 85).

Para Freire ([1967] 2018, p. 139), numa sociedade em transição como a nossa, uma sociedade que transita entre o autoritarismo, a inexperiência democrática, a proibição de *ser mais*; a construção da democratização, a constituição e superação da consciência ingênua para a consciência crítica, perpassa uma educação do povo “[...] que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica.”

A superação da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica tem a ver com estruturação e reorganização do pensamento, tem que ver com uma rigorosidade do olhar. É fazer compreensões dos fatos e da realidade a partir do seu contexto histórico para além do empírico, tomando o homem como sujeito e não objeto, movimento esse na contramão da massificação.

Nesse processo de constituição da curiosidade epistemológica envolve concomitantemente um saber epistemológico em permanente construção, em que mulheres e homens aprendem a dizer a sua palavra, como nos ensina uma mulher em processo de

alfabetização conscientizadora e emancipadora¹⁶. “‘Quero aprender a ler e a escrever’, disse uma analfabeta do Recife, ‘para deixar de ser sombra dos outros’” (FREIRE, [1967] 2018, p. 148)

Todos os pressupostos para a formação inicial docente aqui apresentados somam-se a um esforço de ressignificação das categorias freireanas. E quando nomeamos uma por uma, não estamos findando uma isoladamente da outra, pelo contrário, uma categoria constrói a outra, fundamente a outra, traz mais significado. Como poderíamos ter uma educação para a autonomia do professor licenciando sem a constituição de uma educação política, sem uma educação que incentive e desafie a curiosidade epistemológica, sem uma educação dialética? Por isso, defendemos uma educação docente que perpassasse esses fundamentos e outros, afinal essa pesquisa não finda conhecimento, e sim é ponte, é caminho para outras. O que queremos dizer é que ressalvamos nessa pesquisa o que compreendemos essencial evidenciar num processo de graduação de licenciandos, e especialmente, no curso de Pedagogia.

Dessa forma, passamos para a compreensão de uma educação para a autonomia. A autonomia, como os outros pressupostos, faz parte de um processo de construção e consolidação em cada sujeito. Ninguém nasce autônomo, estamos nos constituindo seres humanos, e essa constituição pode perpassar a estruturação de um *estar sendo* autônomo. Mas mais especificamente, queremos nos aproximar do que é *estar sendo* autônomo enquanto professor. Em Freire, essa constituição da autonomia caminha por diversos conceitos e posturas ética-política-pedagógica, e por isso não iremos nos atrever a descrever uma de suas obras muito importantes no campo da educação de educadores, a Pedagogia da autonomia. Nos limitaremos a sublinhar aspectos que ao nosso olhar são fundamentais para a construção da autonomia do licenciando em formação inicial.

E o que nos parece mais desafiador, e ao mesmo tempo também essencialmente necessário à educação de educadores, é a inquietação profissional, a que Freire relata indispensável em qualquer educação, e principalmente em contextos de educação bancária, como forma de libertação. Freire anuncia que para superar o autoritarismo e o *erro epistemológico do bancarismo*, o necessário é que “[...] o educando mantenha vivo em si o **gosto da rebeldia** que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do ‘bancarismo’.” Por

¹⁶ Quando nos referimos a esse processo de alfabetização vivenciado por Paulo Freire e sua equipe, não estamos nos referindo unicamente ao processo de leitura e escrita, visto o método desenvolvido, para além do aprender a ler e a escrever, ter como objetivo a compreensão crítica da realidade com a finalidade de o sujeito dizer a sua palavra, e buscar estar em processo de libertação.

isso a possibilidade de criação e independência profissional tem a ver com “[...] a **dúvida rebelde**, a **curiosidade não facilmente satisfeita**, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes.” (FREIRE, [1996] 2016p.a., p. 27, grifo nosso). Essa possibilidade de arriscar-se e se entender em processo de ir mais além, pessoal e profissionalmente, é a constituição da autonomia.

Por isso aproximamos o conceito de educação para a curiosidade epistemológica da educação para a autonomia, acreditando que uma fortalece a outra e ganha mais significado quando caminham juntas. A curiosidade constitui o *pensar certo*, que por sua vez, amplia possibilidades para o *fazer certo*, como afirma Freire. A ação permeada por significado, reflexão e fundamento tem em si uma autonomia coerente. Estamos nos referindo à autonomia que transita entre o que sou hoje e o que posso ser amanhã, entre o modo de fazer hoje que pode ser diferente do modo de fazer amanhã se vier dotado de reflexão e crítica, entre a liberdade de criação entre a aula que eu desenvolvo hoje e a aula que eu ministrarei amanhã, entre a turma de uma determinada disciplina desse ano e outra turma dessa mesma disciplina no outro e no outro ano. A autonomia é caracterizada pela **possibilidade de estar em libertação** sempre, libertação dos padrões, do conservadorismo, da educação bancária, da ação antidialógica, do que vulgariza, do que exclui, do que padroniza. Essa autonomia a que nos referimos não limita o professor a executar tarefas, preencher burocraticamente diários, a isso denominamos ativismo. Conforme Freire ([1970] 2017p.o.), autonomia perpassa questionamentos, problematizações, inquietações, rebeldia, saber o porquê das ações, é um caminho para a libertação da opressão, que estabelece o lugar de fala dos professores, que faz dos professores sujeitos pensantes.

Neste sentido, dentro dos critérios do nosso objeto de pesquisa, seguimos este capítulo dentro desse movimento de perscrutar nosso objeto de pesquisa, buscando efetivar aproximações e distanciamentos entre os pressupostos freireanos para a formação inicial de educadores e o curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Chapecó. Evidenciando que as categorias identificadas a posteriori foram denominadas: educação para a curiosidade epistemológica, educação para a autonomia e a educação para a interdisciplinaridade, dissertadas acima.

Os sujeitos das classes populares têm direitos que estão além de serem – eles - objetos de pesquisa das universidades e/ou público alvo da extensão, tem a ver com a sua presença e vivência efetiva dentro dessas instituições, experienciando ativamente e de forma autônoma os três pilares universitários, uma inserção concreta. Com isso, queremos dizer que esses sujeitos

historicamente oprimidos, dentro da perspectiva que nos orienta, devem participar dos projetos de extensão como membros universitários, produzir pesquisa na qualidade autores, e estar dentro das salas de aula enquanto estudantes, acadêmicos e acadêmicas, como pessoa que é sujeito do seu próprio aprendizado junto com o professor. Ou seja, corroborando com Querubim (2013), o lugar deles é estar nos cursos de graduação e pós-graduação que as **universidades públicas** disponibilizam. O que, a nosso ver, implica um novo jeito de conceber e organizar o ensino superior.

E, o que significa uma reestruturação do ensino superior nestes termos? Querubim (2013, p. 124) aponta a necessidade do diálogo concreto com esses estudantes das camadas populares, afirmando que uma das tarefas da universidade, a partir dos pressupostos freireanos, é “[...] a de integrar o homem no seu momento histórico na busca por humanizar-se.” A chegada de sujeitos com diferentes perfis até a universidade não garante a sua emancipação, tampouco que a universidade que os acolhe seja caracterizada por uma educação popular. Em razão disso indagamos: O que de fato caracteriza uma educação popular e um curso de formação de educadores (Pedagogia) popular? É exatamente isto que nos propomos a responder nesse capítulo, contudo sabemos das nossas limitações e por isso não pretendemos sobremaneira esgotar este tema, buscamos apenas contribuir para uma possível forma de lançar um olhar para os cursos de formação docente inicial de Pedagogia de outra maneira.

Um novo jeito de reconhecer o humano e a humanidade, que nada tem a ver com projetos de mercado e de consumo, encontramos no PPC 2 de Pedagogia/*Campus* Chapecó, no que se refere a um outro olhar para a dimensão dos referenciais ético-políticos do curso:

Ao mesmo tempo em que se reconhece a diversidade étnico-cultural, reconhece-se que todas as diferenças nela imbricadas são, ao fim e ao cabo, sínteses do gênero humano; o que permite observar a historicidade e a tomada de posição ao lado do que Paulo Freire (1996) chama de uma *ética universal do Ser Humano*: uma dimensão utópica que se viabiliza em atitudes de respeito, solidariedade e sensibilidade social e que é contrária à ética de mercado – que reduz o humano à coisa que consome (UFFS, 2019b, p. 26).

Nesse excerto, destacamos a explicitação dos fundamentos freireanos ressaltados no projeto pedagógico do curso, com seus pressupostos permeando a reconstrução deste. O mesmo PPC 2 afirma que o nosso complexo contexto atual de “[...] *colonização cultural, de marginalização tanto do ser humano para com a natureza, quanto desse humano para consigo mesmo – pede outra ética.*” (UFFS, 2019b, p. 26). E essa outra ética é a ética pautada

no *ser mais*, por um mundo de pessoas mais humanas, de conhecimentos e não pseudoconhecimentos, de dignidade, justiça, de arte e de boniteza para todos.

Querubim (2013, p. 126) ressalta a importância da compreensão da chegada de estudantes de camadas populares ao ensino superior, desvelando os processos que fomentam/conduzem (por vezes as políticas neoliberais) e, detêm ao mesmo tempo, o controle desse sistema, para que a nossa atuação e postura universitária diante disso não seja a de uma “falsa generosidade” conforme ela cita Freire. Com isso, lutemos pela superação de falas “[...] falsas como a de que esses alunos não conseguem ler determinados pensadores e que por isso precisam de textos fáceis é uma postura dominadora e domesticadora que apenas mantém o mecanismo perverso da fonte das injustiças sociais.” Logo:

Quais os caminhos vividos no ensino superior para a educação libertadora? Como o ensino superior está comprometido com a superação da consciência ingênua de seus alunos? Em que medida a expansão do acesso ao ensino superior para as camadas populares possibilita esses jovens e adultos inserirem-se no processo histórico como sujeitos? Como construir um caminho para que esses programas de acesso assumam sua parte na libertação dos homens e não incorram no erro de se tornarem uma “falsa generosidade”, [...] (QUERUBIM, 2013, p. 125).

Para refletir nesse sentido, buscamos contribuições de Gadotti (2013, p. 158-159), o qual afirma, a partir de estudos em Paulo Freire, que uma universidade popular tem a ver com um projeto em construção de poder popular:

Em sua compreensão¹⁷, a universidade deveria ser “popular”, o que não significa uma universidade dirigida apenas às “camadas populares” e, muito menos, uma universidade “empobrecida”, “aligeirada”. Como dizia Kant, o popular se opõe ao vulgar: enquanto o vulgar empobrece o real, o popular manter toda a sua complexidade. Uma educação superior popular deve ser para todos e de boa qualidade. E ele nos falava de uma “nova” qualidade. Não pode ser a extensão da universidade burguesa elitista e sua concepção colonialista. Trata-se de uma instituição alternativa à universidade neoliberal que combate toda forma de mercantilização, privatização, alienação e desumanização.

Uma **universidade popular** é uma universidade sem fronteiras, agregadora, aberta à diversidade, transversal, sem cercas ou poder acadêmico. Ao contrário da mercouniversidade e de uma educação submetida à lógica do mercado que cria empresas fornecedoras de professores, sistemas de ensino, currículos e prédios, que avaliam e certificam, a universidade popular ocupa-se do conhecimento cidadão, da democracia e da solidariedade, questões excluídas do projeto mercantil das indústrias do conhecimento. Na visão de Paulo Freire, uma universidade popular não pode prescindir da construção de um projeto de **poder popular**. Não pode haver universidade popular sem projeto político-pedagógico popular entendido como uma práxis, um processo de experimentação e construção de novas relações sociais não mercantilizadas.

¹⁷ Gadotti usa o termo “Em sua compreensão” fazendo referência ao autor Paulo Freire.

Esse projeto de universidade popular e de poder popular envolve reflexões teóricas e práticas em torno de uma práxis (a práxis é dialética) que permeia a superação permanente da(s) consciência(s) ingênua(s), numa construção inacabável de uma consciência e uma curiosidade epistemológica. Isso demanda o diálogo como uma nova relação que perpassa o respeito pela forma de ser do outro, estar aberto e na escuta do outro e do mundo. Relações que se estabeleçam de forma não hierarquizada, mais solidárias, o que não significa que sejam menos rigorosas, pelo contrário, sua rigorosidade reside no compromisso estabelecido por uma educação de qualidade libertadora, diante a responsabilidade que é ensinar.

Seguindo nesta perspectiva, em 1986, na PUC-Campinas, ocorreu o Seminário intitulado *Universidade e compromisso popular*, no qual Paulo Freire fez uma exposição denominada *O compromisso popular da universidade*, refletindo dessa forma especificamente o ensino superior para o povo, com o povo, afinal como toda sua obra analisa o processo de libertação dos oprimidos, da classe pobre, deliberadamente ele analisa o ensino superior com foco nesses mesmos sujeitos, numa universidade pública para a emancipação dos oprimidos. Logo, se uma instituição/educação que tem por finalidade e compromisso a emancipação de sujeitos historicamente oprimidos e proibidos de ser, é um outro modo, substancialmente oposto, de pensar e fazer educação, então “[...] A partir das análises que constituem os tipos antagônicos da educação bancária e da educação problematizadora era possível deduzir quais seriam as posições do autor a propósito das instituições do ensino superior.” (BEISIEGEL, 2018, p. 13).

Para o mesmo autor (2018, p. 17), em relação à produção freireana voltada para o ensino superior “não seria exagero interpretar a ausência de manifestações de Paulo Freire sobre o ensino superior ora progressivamente acessível às camadas mais pobres da população, como expressão de coerência com as posições críticas anteriores.” Contudo este posicionamento não deve ser apreendido como uma “[...] atitude negativa à conquista de oportunidade de educação superior por jovens das classes populares. O ensino superior organizado para capturar o consumidor mais pobre seguramente não atenderia às características da educação emancipadora que preconizava.” Contudo “[...] Paulo Freire sempre defendeu a importância da presença popular na escola, sobretudo na escola pública, mesmo quando as escolas existentes não atendiam às necessidades das populações oprimidas.”

Beisiegel (2018) afirma que a proliferação das universidades privadas, com foco no atendimento da classe popular, distanciam-se sobremaneira da concepção de Freire a respeito de universidade para o povo/com o povo, e contraditoriamente tem-se a crescente

oportunidade de ingresso no ensino superior por aqueles que historicamente foram excluídos e, ao mesmo tempo, essas mesmas universidades nada tem a ver com a emancipação desses sujeitos.

Ainda sobre Freire e o ensino superior, Beisiegel (2018, p. 17) sustenta que enquanto ele foi secretário de educação na cidade de São Paulo, investiu no diálogo e na interação com a docência das escolas do respectivo município, uma relação articuladora com os professores, insistindo “[...] na importância do respeito às características socioculturais do alunado e na necessidade da implementação do diálogo, envolvendo todos os participantes, alunos, professores, servidores em todos os níveis, como fundamento do trabalho educativo.” E por isso afirma que “Talvez encontre-se aqui uma das muitas possibilidades de contribuição de Freire para a prática do ensino superior.” Nesse diálogo entre escolas e universidade. Beisiegel (2018, p. 17) conclui reiterando que “[...] coerente com tudo o que propôs enquanto educador, Paulo Freire defenderia maior envolvimento do ensino público de nível superior na acolhida das reivindicações educacionais dos jovens trabalhadores.”

No texto, *O compromisso popular da universidade*, Paulo Freire inicia enfatizando este tema como *eminentemente político*. Para Freire essa educação superior não pode estar a cargo e tampouco ser estruturada pela classe opressora, anunciando que há agora “[...] uma fração grande da classe trabalhadora procurando assumir a responsabilidade de sua formação porque começa a perceber, mais do que simplesmente sentir, que a classe dominante não pode formar a dominada a não ser para que esta se reproduza como tal.” Por isso, “a formação da classe dominada com vistas à transformação da sociedade injusta é tarefa da classe dominada mesma e de quem a ela realmente adira.” (FREIRE, 1986, p. 11). E essa participação, essa ação do oprimido em relação a sua própria educação significa o oposto da alienação e da produção de pseudoconhecimentos.

Freire (1986, p. 11-12) relata uma conversa entre ele e militantes sindicais em Genebra, que demonstra a luta sindical dos trabalhadores, operários das fábricas, por um tempo de estudo dentro da hora de trabalho dos mesmos nas fábricas. A conversa aconteceu depois que os militantes haviam feito a leitura da *Pedagogia do Oprimido*:

[...] recém traduzido para o italiano. Falaram bastante da luta em que estavam empenhados [...]. Em certo momento disseram das tentativas de grupos patronais que, forçados a conceder o horário de estudo, pretenderam interferir na organização curricular através da determinação dos conteúdos e da escolha dos professores. Se os operários tivessem cedido teriam ganho uma batalha, mas perdido a guerra. Escolhendo os conteúdos, a maneira como tratá-los por meio da seleção dos professores os grupos patronais poriam em prática a compreensão de classe que têm

da formação do trabalhador, quer dizer, tentariam a sua reprodução como tal, como classe submetida.

Por isso, o mesmo autor (1986, p. 12) ressalva que essas questões de ordem política tudo tem a ver com *o compromisso popular da universidade*, afinal ele mostra que:

O tema que nos trouxe aqui é substantivamente político. A posta em prática do que nos pareça ser o compromisso da Universidade com o povo implica uma decisão que é política. Uma Universidade não se “aproxima” ou se “afasta” das áreas populares a não ser através de uma decisão política. Por outro lado, não se aproxima ou se afasta por puro arbítrio de uma liderança. Deve haver uma relação dinâmica entre uma certa demanda das camadas populares e a decisão política de responder a ela. A decisão não se toma no ar, não se dá ao gosto da liderança mas na história, nas condições materiais que estão aí.

Quando o autor refere-se à aproximação das universidades e das classes populares não se refere a uma aproximação assistencialista e caridosa, mas significa o desvelamento da realidade, compromisso político, rigorosidade no processo de construção do conhecimento (no âmbito da pesquisa e do ensino), inquietação do *estar sendo* gente no mundo, assim “o que quero dizer é que uma Universidade pode revelar um sério empenho em favor dos interesses populares, no campo da pesquisa, por exemplo, sem estar indo à periferia da cidade.” E “por outro lado, pode estar constantemente mandando seus alunos e alguns de seus professores às áreas populares de forma tão paternalista, tão burocraticamente cumpridora de prazos para estágio, que só distorcidamente se pode dizer dela que se aproxima do povo.” (FREIRE, 1986, p. 13). Essa aproximação, como nos ensina Freire, envolve rigorosidade metódica sim, mas também requer respeito aos *saberes de experiência feito*, aos modos de ser e estar no mundo de um dado coletivo humano e compromisso com as classes populares.

E ainda, no que se refere ao engajamento de uma universidade do povo, Freire (1986) ressalva convênios, diálogos e propostas em torno da educação permanente dos professores, que esteja voltada sobretudo ao desenvolvimento da criticidade em relação a própria prática docente, teorizando e politizando-a. Acentua a importância da vivência do ciclo gnosiológico e a redução da distância “[...] entre a Universidade ou o que se faz nela e as classes populares, mas sem a perda da seriedade e do rigor. Sem negligenciar diante do dever de ensinar” e de aprender sempre com o outro (FREIRE, 1986, p. 19).

Logo, numa perspectiva progressista, o que é ensinar? Freire (1986, p. 19) afirma que ensinar demanda que estudantes, de algum modo, “[...] ‘penetrando’ o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, de responsabilidade indiscutível do professor, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no

ato de estes conhecerem o ensinado.” Nesse sentido, o desvelamento da realidade faz parte do processo de conhecer e apreender a realidade na sua forma dinâmica, complexa e em sua totalidade. Freire (1986, p. 23) diz que “[...] a prática, embora fundamental e indispensável, não é, contudo, sua própria teoria. A perseguição da ‘razão de ser’ dos fatos é o esforço de compreensão rigorosa, teórica, dos fatos. É a ‘razão de ser’ dos fatos que nos leva mais além dos puros ‘penso que é’.”

Brandão (2017, p. 85-86) corrobora nesse sentido, afirmando que o pensamento freireano e a proposta do *movimento de cultura popular* traz em um de seus princípios:

[...] sobretudo a partir das propostas de Freire e de sua equipe pioneira, o que se procura estabelecer e difundir é uma experiência de educação que anos mais tarde receberá o qualificador “popular”. Antecipo que desde os primeiros escritos da “equipe pioneira”, não estará restrita a um método de trabalho, como aquele criado para a alfabetização de adultos, mas como um “sistema de educação” que tem em seu andar têrreo a alfabetização e, à cobertura, a proposta de criação de uma *universidade popular*. E isso aconteceu vários anos antes da reinvenção bem atual de propostas de universidades livres, solidárias e populares.

Com isso, décadas mais tarde, sob o signo da democracia, da pluralidade, da luta de movimentos sociais, da inclusão e de ser popular, nasce em 15 de setembro de 2009, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Nasce, num momento simbólico em que um presidente¹⁸ que nunca frequentou os bancos universitários como estudante, assina a Lei nº 12.029, em 15 de setembro de 2009. Para ser parida nesse ato simbólico, no entanto, precisou ser gestada ao longo de pelo menos cinco anos pelas mãos e mentes de muitos e muitas mulheres e homens que, organizados em seus movimentos sociais, aparam suas diferenças e engravidam de um sonho: o sonho de acessar a um direito humano fundamental: a educação superior. Ao longo desse período, dialogaram, concordaram, discordaram, disseram e marcaram o projeto de universidade popular que tinham como horizonte.

Em razão disso, afirmamos que a UFFS é fruto de um contexto político de expansão e interiorização da educação superior; e da luta de sujeitos por uma universidade pública e de qualidade, o que a torna singular do ponto de vista da criação de uma universidade **pelo** povo, **para** o povo e **com** o povo. Conforme UFFS (2019a, p. 24) “[...] *um encontro bem-sucedido*

¹⁸ Em relação à expansão da universidade brasileira, temos especificamente no século XXI um dos momentos nos “b) anos 2000 (governo Lula), em que é retomado o protagonismo do Estado, mediante a criação de um conjunto de políticas públicas, incluindo a oferta de vagas no ensino superior público e a sua interiorização (REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e PROUNI - Projeto Universidade para Todos), contudo sem romper com a lógica mercantil de educação em curso nas últimas décadas.” (UFFS, 2018, p. 108). Ressalvamos a compreensão dos ganhos em relação ao contexto da educação durante o governo Lula, porém também reconhecemos suas fragilidades.

e bem-intencionado das aspirações engajadas da sociedade com as políticas ousadas e oportunas do Governo Federal [...]”, subsidiada pela comunidade regional e suas aspirações.

Nesse sentido, a UFFS se propõe a estabelecer meios/mecanismos de acesso e permanência para a população do campo e da cidade, sujeitos estes que sofrem maior exclusão. Contudo, o acesso e a permanência não garantem a emancipação e libertação desses estudantes, é necessária uma educação popular que os torne mais humanos, mais críticos, capazes de ver o mundo de outras formas.

Em razão disso, a constituição de uma universidade popular rigorosa na educação de sujeitos críticos, solidários e sensíveis às causas populares, com um currículo alargado, para além da formação profissional meramente técnica, reivindicavam um perfil humano, de visão ampliada, compreendendo o seu fazer a serviço de um coletivo humano, a serviço da vida, da vocação humana para o *Ser Mais*, para usar uma expressão de Freire. Desse processo emerge a proposta curricular da UFFS, organizado em três domínios de conhecimento: domínio comum, conexo e específico, caracterizado a seguir.

O *domínio comum* que se constitui por dois eixos complementares, o da apresentação do contexto acadêmico envolvendo o desenvolvimento intelectual, que no PPC 2 (UFFS, 2019b) tem desdobramentos em três direções: Produção textual acadêmica (em relação à leitura, a compreensão e a criação em linguagens diversas), a Estatística básica e a Iniciação à prática científica; e o segundo eixo é o da formação crítico social, estendendo-se no sentido dos: Direitos e cidadania; Introdução ao pensamento social; História da Fronteira Sul; e Meio ambiente, economia e sociedade. Na Resolução nº 2/2017 evidencia que com a:

[...] formação crítico-social, que objetiva desenvolver uma compreensão crítica do mundo contemporâneo, contextualizando saberes que dizem respeito às valorações sociais, às relações de poder, à responsabilidade socioambiental e à organização sociopolítico-econômica e cultural das sociedades, possibilitando a ação crítica e reflexiva, nos diferentes contextos (UFFS, 2017, p. 7).

O *domínio conexo*, sinalizando um conjunto de conhecimentos em diálogo nas diferentes áreas e de possibilidades de articulação que, em última instância, sinalizam o princípio da *totalidade* do conhecimento¹⁹. Especificamente no curso de Pedagogia, objeto em estudo, refere-se ao conjunto de conhecimentos que tem relação entre os cursos de licenciaturas, perpassando as dimensões em comum no que diz respeito ao espaço escolar. De

¹⁹ Tomamos o conceito totalidade do conhecimento a partir dos escritos de Karel Kosik (1976), no livro *Dialética do Concreto*.

acordo com a Resolução nº 2/2017 (UFFS, 2017, p. 8), os eixos curriculares do domínio conexo constituem-se em:

- I - Fundamentos da educação, abrangendo os aspectos filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos, pedagógicos, psicológicos e políticos da formação docente;
- II – Políticas [...];
- III - Diversidade e inclusão [...];
- IV - Didáticas e metodologias de ensino [...];
- V - Estudos e pesquisas em educação [...];
- VI - Práticas de ensino e os estágios, comuns [...].

O domínio específico tange à especificidade do curso, o que diz respeito a uma área em particular. Remetendo, no caso do curso de Pedagogia, a metodologias, a didática e aos estágios específicos (por exemplo) da área de concentração do pedagogo. O que significa que todos os projetos pedagógicos dos cursos dessa universidade observam esses domínios na sua organização.

Além disso, para efetivar a inclusão das classes populares na universidade, a UFFS, em diálogo com os movimentos sociais, desenvolveu e implementou uma política de acesso que colocou dentro dos diferentes cursos da universidade, 92% de estudantes oriundos de escola pública, invertendo o vetor da história, que ao contrário, tem abrigado mais estudantes oriundos do ensino médio privado na escola pública. Uma conquista já no início da constituição desta universidade revelada por um diagnóstico sobre os estudantes “[...] *que ingressaram na UFFS neste primeiro processo seletivo constatou-se que mais de 90% deles eram oriundos da Escola Pública de Ensino Médio e que mais de 60% deles representavam a primeira geração das famílias a acessar o ensino superior.*” (UFFS, 2019b, p. 12).

Essas políticas afirmativas permitem sublinhar a forte convicção de ser popular desta universidade. É o que encontramos na II COEPE (UFFS, 2018, p. 97) no que se refere ao acesso, que “[...] *a política institucional desmistifica a ideia de que a universidade pública federal é restrita aos filhos da elite financeira ou de molde meritocrático, destinada aos melhores entre os melhores alunos que frequentaram escolas particulares.*”

Some-se a isso a política de conferências adotada como estratégia de diálogo com a comunidade interna e externa. Desse movimento já são resultado a I e a II Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (I e II COEPE) que, organizada em eixos temáticos de várias áreas do conhecimento, mobilizaram a universidade e a sociedade no seu entorno para o estudo, o debate e o encaminhamento de diretrizes e metas para as políticas de atuação da

UFFS como espaço de produção de conhecimento, de desenvolvimento da ciência e da tecnologia a serviço da superação da matriz produtiva, de processos de inclusão.

Deste modo, a I e II COEPE são iniciativas que propõem o diálogo com vistas na consolidação da missão e dos objetivos da Universidade nascente. Esse movimento deu origem a uma política de formação de professores para a UFFS, construída durante a conferência de educação, desencadeando na Resolução nº 02/2017 – CONSUNI/CGAE (resolução interna da universidade), aprovando, dessa forma, a política institucional da UFFS para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, a qual dialoga com a Resolução nº 02/2015²⁰, de âmbito nacional.

A UFFS nasce dos movimentos sociais e em seus documentos institucionais compromete-se em fortalecer e aprofundar o diálogo com esses sujeitos, com a comunidade acadêmica, local e regional, e afirma seu compromisso com o desenvolvimento humano, cultural, científico e emancipatório de seus estudantes (UFFS, 2010a; UFFS, 2018).

A UFFS – *Campus Chapecó* firma engajamento desde o início da sua institucionalização com a educação de educadores (ou conforme os documentos – formação de professores), sendo a Educação Básica e Formação de Professores um dos temas da I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão – *I COEPE: construindo agendas e definindo rumos*, que envolveu dois momentos estruturadores: os Fóruns Temáticos e os Grupos de Discussão. Conforme UFFS (2011, p. 28), essa conferência fora organizada a partir de onze temas, os quais deram gênese aos fóruns temáticos. Os referidos temas envolveram:

1. Conhecimento, Cultura e Formação Humana;
2. História e Memória Regional;
3. Movimentos Sociais, Cidadania e Emancipação;
4. Agricultura Familiar, Agroecologia e Desenvolvimento Regional;
5. Energias Renováveis, Meio ambiente e Sustentabilidade;
6. Desenvolvimento Regional, Tecnologia e Inovação;
7. Gestão das Cidades, Sustentabilidade e Qualidade de Vida;
8. Políticas e Práticas de Promoção da Saúde Coletiva;
9. Educação Básica e Formação de Professores;
10. Juventude, Cultura e Trabalho;
11. Língua(gem) e Comunicação: interfaces.

O nono tema – Educação Básica e Formação de Professores – deu origem ao Fórum temático – Educação Básica e Formação de Professores: debates e desafios, que buscou problematizar a demanda geral em torno do tema educação da Mesorregião da Grande

²⁰ “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015).

Fronteira do Mercosul e seu entorno, e a partir disso estabelecer ações, projetos e pesquisas no tocante à área educativa. A referida Conferência, segundo Trevisol (2015, p. 524):

[...] envolveu cerca de 4 mil pessoas dos três estados que integram a região de abrangência, cabendo destacar a significativa presença dos docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes da UFFS, professores da educação básica, docentes de outras instituições de educação superior, lideranças políticas, organizações comunitárias e empresariais, sindicatos, cooperativas populares, movimentos sociais, ONGs e lideranças das comunidades indígenas.

A UFFS vem em sentido oposto (a outras instituições de ensino superior) materializar a possibilidade de uma universidade tornar-se realidade a partir da mobilização e muita luta de sujeitos, de movimentos sociais em prol de uma instituição pública. Ela é *“nascida da organização dos movimentos sociais e das lideranças políticas e comunitárias da Mesorregião da Grande Fronteira do MERCOSUL e seu entorno, a UFFS é a mais viva e recente expressão da capacidade de mobilização dos atores sociais [...]”* afinal é a *“[...] a primeira universidade pública federal nascida dos movimentos sociais, tal fator atua decisivamente sobre a construção de sua identidade e para a definição de sua missão, objetivos, diretrizes e políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão.”* (UFFS, 2011, p. 31).

Explicita-se assim, a nosso ver, um conjunto de políticas, de ações concretas e estratégias que levam a cabo a universidade democrática e popular voltada à ampliação do acesso ao direito à educação pelas camadas populares.

Outro elemento significativo que nos interessa de modo particular, em vista do objeto que nos mobiliza, é o compromisso dessa universidade com a formação de professores para o desenvolvimento da educação básica no país, declarado como uma de suas tarefas mais nobres no documento da I COEPE, em que um dos motivos para a UFFS ter como uma das suas opções de curso as licenciaturas vem da demanda da própria cidade, uma carência sentida pela região, conforme o próprio documento ressalva, a expansão das universidades públicas federais vem *“[...] no que se refere à formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais, respondendo à carência de professores formados em Nível Superior para constituir o quadro docente da educação básica e à falta de formação específica de professores [...]”* (UFFS, 2010a, p. 5) que já trabalham na educação básica da região. Afinal, tomando como ponto de partida os pressupostos freireanos, compreende-se que não é admissível uma instituição universitária *“[...] fazer-se isolada de seu contexto, entendendo seu contexto como a escola básica e média e as áreas populares. Significa dizer que não se faz democratização do ensino superior sem enfrentar os problemas das áreas populares e da*

escola pública” (QUERUBIM, 2013, p. 152, grifo nosso) incorrendo no risco de um *estrangeirismo* e um distanciamento das universidades em relação a realidade e ao próprio espaço em que a mesma se encontra.

O olhar de Freire (1986, p. 15-16, grifo nosso) indica o compromisso da universidade com a escola pública, quando em suas palavras ele sublinha:

Por isso é que, para mim, numa política educacional que pretenda uma aproximação maior da Universidade com as áreas populares temos de ter um “capítulo” em torno da **melhoria da escola de primeiro e segundo graus**. Tudo o que, de um ponto de vista politicamente crítico e cientificamente competente pudermos fazer nesta linha, em Universidades como esta²¹, em que pesem as condições limitadas em que nos encontremos como professores, limitados por salários, por tempo, por cansaço, é importante.

Precisamos aproveitar as administrações mais abertas para avançar na melhoria da escola pública. E aí creio que a Universidade teria muito o que fazer além de seus cursos de graduação e de pós-graduação, em convênios com órgãos de categoria dos professores, ajudando-os a desenvolver um esforço sério, rigoroso, no sentido da formação permanente do professor.

Em termos históricos “a predominância do ideário neoliberal nas discussões a respeito do papel do Estado nas dinâmicas de desenvolvimento das regiões fez com que os movimentos em busca de ensino superior público e gratuito sofressem certo refluxo na década de 1990.” Todavia, no que se refere às administrações mais abertas, temos na primeira década do século XXI, em certo sentido, a sua materialização, visto que historicamente os movimentos persistiram ativos e presentes “[...] *à espera de um cenário mais favorável, que se estabeleceu ao longo da primeira década do século XXI.*” (UFFS, 2019b, p. 8).

Dos compromissos da I COEPE resultaram a materialidade de quatro cursos de licenciatura no *Campus Cerro Largo* (RS), sendo eles: Ciências Biológicas, Física, Letras (Português e Espanhol), e Química. Igualmente quatro no *Campus Realeza* (PR): Ciências Biológicas, Física, Letras (Português e Espanhol), e Química. No *Campus Laranjeiras* do (PR), cinco licenciaturas: Ciências Biológicas; Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas; Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias; Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza; e Pedagogia. O *Campus Chapecó* (SC) destaca-se com sete cursos de licenciatura: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras (Português e Espanhol), Matemática e Pedagogia. E em Erechim (RS) temos seis cursos de licenciatura: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História (turno noturno) e História – turma especial Pronera (turno integral),

²¹ Freire refere-se à PUC-Campinas, local em que fez essa fala, para o seminário *Universidade e compromisso popular*.

Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza, e Pedagogia. O curso de Pedagogia, nosso objeto empírico de análise, encontra-se nos *campi* de Erechim, Chapecó e Laranjeiras do Sul, sendo este último o mais recente, aprovado em outubro de 2017.

Este curso de Pedagogia que está nesse *campus* Chapecó e, nesse momento fazemos mais um recorte no nosso objeto de pesquisa, definindo como mira o curso de Pedagogia especificamente desse *Campus*, constitui o objeto da nossa análise.

No que se refere à justificativa e criação do curso de Pedagogia, no PPC 1 temos como um dos motivos centrais para a efetivação deste curso a falta de profissionais habilitados para atuação na área de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, espaço de trabalho do profissional pedagogo (UFFS, 2010b). O documento aponta uma pesquisa realizada pelo INEP “[...] cujos dados indicam que todas as regiões do país apresentam carências na formação de professores na Educação Básica [...] destaca-se a carência de oferta de cursos de formação de professores em Nível Superior, especialmente em Universidades Públicas.” (UFFS, 2010b, p. 24).

Neste momento, retomamos os documentos institucionais da UFFS, sendo eles: a I e II COEPE que buscaram se apropriar das demandas regionais e estabeleceram os princípios, orientações e os rumos para a universidade; o PDI e o PPI que também trazem normativas e singularizam a Universidade Federal da Fronteira Sul; o PPC 1 e 2, e a Resolução nº 2/2017 que são documentos diretamente ligados ao nosso objeto de pesquisa – o curso de Pedagogia do *Campus* de Chapecó da UFFS. Buscaremos expressar os indícios da presença desses pressupostos nos documentos segundo uma lógica que perpassa a constituição dos primeiros documentos mais gerais – I COEPE, II COEPE, PDI, PPI – até os específicos – PPC 1 e 2 e a Resolução nº 02/2017.

Sabemos que todo documento construído coletivamente faz-se um terreno de disputa e contradição, é uma miscigenação de ideias, de pontos de vista, uma mistura que envolve formas de ser e ver o mundo diversas, posições políticas divergentes. Contudo, seguimos sem a pretensão de encontrar uma única referência como embasamento teórico deste documento, não pretendemos apontar erros, nosso objetivo é buscar indícios de pressupostos freireanos numa instituição que se denomina popular.

3.1 EDUCAÇÃO POLÍTICA

Iniciamos a categoria da educação política com Freire ([1993] 2014p.e., p. 119-120, grifo do autor) anunciando que a educação popular:

É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias *da escola velha*, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. E ao realizar-se assim, como prática eminentemente política, tão política quanto a que *oculta*, nem por isso transforma a escola onde se processa em sindicato ou partido. É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim. As escolas e a prática educativa que nelas se dão não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo.

Deste modo, compreendendo que a educação é política, que ela nunca é neutra, e que isso não significa partidarizar a escola e a sala de aula, pelo contrário, quer dizer apreender o conhecimento de forma contextualizada, por meio da história, das suas contradições, da sua totalidade, a política tem a ver com as relações definidas/articuladas para o bem comum, para a ação consciente e de intervenção no mundo, e isso tem a ver com democracia.

Destarte, a UFFS se compromete a ser democrática, para tanto, de dentro para fora e de fora para dentro, perpassando o diálogo, o movimento dialético das posições e contraposições, entre universidade e sociedade. E, nesse movimento, podemos encontrar indícios do compromisso político desta universidade em seu documento - a I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (I COEPE) - que assim:

Trata-se do desafio de fazer emergir uma **universidade de proximidade**, ou seja, uma IES concebida como um bem público, cujos bens simbólicos produzidos devem ser democratizados e estar acessíveis a todos os grupos sociais. Não uma fortaleza, mas uma universidade-rede. Quanto mais inserção na sociedade, tanto mais esta se insere na universidade. Ao realizar o seu **compromisso político** e epistemológico, e sua responsabilidade social, a UFFS acaba por promover sua própria democratização (UFFS, 2011, p. 32, grifo nosso).

Por proximidade, notamos sinais de uma educação para o diálogo, com o objetivo de torná-la o mais próxima possível do local no qual está inserida. Nesse sentido, no documento da I COEPE há indícios da concepção/preocupação política desta universidade, nele encontra-se a concepção de educação enquanto processo de desenvolvimento humano e não um bem de consumo, uma mercadoria; e a universidade sendo estruturada a partir das demandas da sociedade e não das prioridades do mercado. Nesse tocante, percebemos indícios de uma preocupação com a educação política dos educandos dessa instituição, contrapondo-se aos ideais despolitizantes do neoliberalismo para a educação (UFFS, 2011).

No âmbito do fortalecimento da pesquisa na instituição, temos sinais de um compromisso político com o perfil do egresso, no sentido de priorizar uma educação humana, de inclusão e combate às desigualdades sociais e regionais, para o fortalecimento do

conhecimento científico e da inovação tecnológica enquanto projeto de e para a sociedade e não um projeto que triunfa as ideias mercantilizantes do sistema neoliberal.

Em termos da extensão, encontramos impressões de uma concepção extensionista voltada à superação da hegemonia universitária, que perpassa o diálogo entre saberes populares e saberes acadêmicos, sem uma estruturação hierárquica, com ações orientadas ao fortalecimento da cidadania e com objetivos de uma sociedade mais justa (UFFS, 2011).

Dentre os princípios trazidos por essa universidade, em seu documento traduzido como I COEPE, identificamos o princípio da *transformação social* como um indício de uma educação política, pois aposta na análise do contexto “[...] e na interpretação histórica e crítica como perspectiva de qualificar a intervenção social. Requer o reconhecimento da pertinência das demandas sociais a partir de sua contextualização histórica, objetivando conferir-lhes uma orientação emancipatória.” E ainda, este princípio caracteriza-se como uma postura política direcionada “[...] para o desenvolvimento de um processo investigativo e pedagógico vinculado organicamente aos processos sociais, comprometido com a construção de práticas orientadas pela justiça social, pela radicalidade democrática, por valores humanistas e coletivistas.” (UFFS, 2011, p. 24).

Notamos alguns indícios dos pressupostos freireanos, em momentos em que o grupo que produziu o documento se compromete com uma educação para a cidadania, com um engajamento político orientado pelas possibilidades de invenção de outras realidades, mais humanas e menos opressoras. No PPC 1 (UFFS, 2010b, p. 27), tem-se a “[...] valorização dos saberes populares tácitos, como condição para a cidadania, fugindo, portanto, das concepções simplórias e reducionistas da Educação que a colocam como mecanismo de uma ‘nova cruzada’ a levar civilização aos ‘incivilizados’ [...]”. Outro excerto que merece destaque é o que evidencia o “[...] papel político das instituições formativas, o seu compromisso com uma formação para a cidadania, orientado, sobretudo, por um olhar de alteridade.” Esse trecho traz a riqueza da compreensão do outro na nossa constituição, afinal somos esse processo, essa construção e constituição com o outro, *estamos sendo* de fato, sempre significados, ressignificados, estamos sempre nos aprontando e reaprontando nas nossas vivências educativas. Acreditamos no estar sendo professora como uma construção cotidiana (refletida, consciente e teorizada), que está distante de algo acabado, pronto, assumimo-nos inacabados e na escuta, prontos a sempre aprender na experiência de estar *com* o outro. Compreendo precisamente esse estar sendo no mundo (FREIRE, [1992] 2016p.e.; FREIRE, [1996] 2016p.a.) como ato responsivo (Miotello, 2018).

Podemos depreender na II COEPE (UFFS, 2018, p. 14) sinais da concepção política da UFFS, opondo-se demarcadamente à mercantilização do ensino superior e à diplomação em massa (sem o comprometimento com uma educação política, humana e profissional) sinalizada por uma atual investida neoliberal, que perpassa a privatização das instituições e “[...] *as ações do Estado (que impactam diretamente nas universidades públicas), exige-se um grande esforço para evitar a funcionalização e a sujeição crescente das universidades à lógica de produção/apropriação do conhecimento pelas organizações econômicas.*”

Por esse ângulo e com esse olhar para os documentos institucionais que orientam a universidade como um todo, buscamos compreender como eles se estabelecem dentro do curso de Pedagogia.

Nessa lógica, alguns sinais nos permitem pensar num pressuposto político, enquanto uma preocupação e um compromisso assumido já na essência e origem da universidade, é a “[...] *aposta na presença das classes populares na universidade e na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário para a região, tendo como eixo estruturador a agricultura familiar e camponesa.*” PPC 1 (UFFS, 2010b, p. 11). Esse engajamento com a agricultura familiar e camponesa é devido à presença marcante de movimentos sociais do campo que fazem frente e lutam por um contexto menos injusto e mais digno, dando origem, dessa forma, ao Movimento Pró-Universidade²², por isso ela nasce exatamente com um propósito peculiar do espaço na qual ela está inserida. Dessa forma, a Universidade Federal da Fronteira Sul²³ “[...] *começa a ser forjada nas lutas dos movimentos sociais populares da região. Lugar de denso tecido de organizações sociais e berço de alguns dos mais importantes movimentos populares do campo do país [...]*” (UFFS, 2010b, p. 11).

Ao longo do primeiro tópico do documento – do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (PPC 1) – evidencia-se “[...] *ao longo deste documento o compromisso do curso de Pedagogia da UFFS com uma sólida formação de professores, que possibilite uma inserção crítica e qualificada nos âmbitos de atuação de sua profissão, assegurando, sobretudo, uma formação consistente [...]*” (UFFS, 2010b, p. 6) conceitos, como o de **inserção crítica**, permite-nos argumentar ser um indício do pressuposto político e dialético.

²² Com a união dos movimentos em defesa da criação de uma Universidade Pública Federal destacam-se dois: a Via Campesina e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul), na liderança do Movimento Pró-Universidade (assim então denominado).

²³ É importante ressaltar que o momento histórico (política nacional de expansão do ensino superior) e o contexto em que essa universidade estava se constituindo, vivenciava um período em que modestamente procurou-se estabelecer um diálogo entre ações políticas e movimentos sociais, e que inclusive ocasionalmente “[...] *se realizou a inserção indireta de alguns deles na estrutura do Estado. Apesar de controversa, é possível considerar essa estratégia como um passo, ainda que modesto, no horizonte da democratização do país.*” (UFFS, 2010b, p. 9).

Esse conceito (inserção crítica) para Freire difere totalmente, ou seja, faz oposição ao conceito de adaptação. Em que este se refere a uma adequação ou um ajuste do ser humano às condições já impostas, é uma formação que molda o profissional para executar tarefas no mercado de trabalho, tem a ver com uma visão fatalista do mundo. E, no entanto, a inserção crítica está relacionada com a tomada de decisão no mundo, é a superação (dialética presente) da posição inicial humana de adaptação para a inserção que tem a ver com intervenção crítica e consciente no mundo (Freire, 1997). E essa tomada de decisão precisa estar em diálogo com um desenvolvimento crítico do que é estar no mundo, do que é intervir consciente e positivamente no mesmo.

Outros sinais do pressuposto de uma educação política estão no momento em que a UFFS (2010b, p. 30) faz questionamentos sobre “[...] *que tipo de sociedade temos e queremos? Qual a função do Curso diante das novas relações sociais e de produção? Qual o perfil do profissional a formar, frente às exigências do mercado de trabalho? Em que consiste a formação dos futuros professores?*” Contudo, cabe propor novos questionamentos, indagações outras, que perpassem o que é estar sendo professora/professor? Qual é o nosso papel político na educação de educadoras e educadores? Será que existe espaço na educação de educadores para uma formação humana, ela já existe, ou não temos ainda? Qual é o nosso estudante? Como podemos de fato superar a curiosidade ingênua e desenvolver uma curiosidade epistemológica? Será que estamos educando para a autonomia ou para o cumprimento de tarefas? Como podemos dialogar de forma mais efetiva com nossos discentes? Será que no nosso cotidiano conseguimos visualizar o movimento dialético presente na práxis da professora/do professor? Indagações essas que poderiam estar presentes no momento da criação de um documento que é de construção coletiva e que revela formas de ver e estar no mundo diversas, e por isso é uma síntese de compreensões contraditórias e em disputa.

No que se refere ao currículo, mais especificamente aos três grandes eixos curriculares: comum, conexo e específico, identificados e construídos desde a I COEPE, notamos sinais de uma educação política dentre o domínio comum, com objetivos na direção de uma educação crítica, com vistas em uma educação para a cidadania, para a elaboração de um pensamento reflexivo e emancipador. E mais especificamente no que se refere ao curso de Pedagogia, cabe evidenciar que essa profissão perpassa efetivar compreensões de que a educação de crianças e de jovens está diretamente ligada à promoção do desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade, que está diretamente ligado ao desenvolvimento do humano em mulheres e homens. Afinal, a favor do que e contra o que queremos ser professoras? Por isso mesmo, professoras e professores quando atuam na direção de atitudes, ações e posturas que tenham

uma razão teórica/reflexiva de ser, caracterizam a razão social da sua profissão, compreendendo o seu respectivo papel na educação dos estudantes. O que pode indicar um efeito positivo investir regularmente no desenvolvimento desse domínio (comum), na sua permanência e na sua efetiva expansão.

Contudo, mais especificamente no que se refere ao curso de Pedagogia, encontramos um conjunto de contradições que podem vir a se tornarem perguntas. Afinal, em que medida o currículo institucional é de fato interdisciplinar? O que significa um currículo que se propõe interdisciplinar, mas que se dilui em componentes curriculares isolados? Ou seja, no âmbito do domínio comum, qual a importância de revê-lo no sentido de aproximá-lo mais daquilo que pretende ser essa universidade em termos de conhecimento e educação humana desse profissional? Há sinais nos domínios comum e conexo, esses que por sua vez poderiam efetivar a interdisciplinaridade, de uma acentuada disciplinarização, evidenciando contradições e disputas em torno do currículo e do conhecimento que, a nosso ver, precisam ser tomadas de frente pela universidade, no sentido de serem revistas, repensadas e superadas. O que tem de fato de flexibilização curricular nessa matriz? No âmbito do domínio conexo, por exemplo, de fato o que tem de conexo no conexo? Quais os cursos que efetivamente se conectam? Os estudantes dos diversos cursos de licenciatura estão se encontrando durante as aulas? Eles têm essa educação sendo estruturada no diálogo entre Pedagogia e outras licenciaturas?

3.2 EDUCAÇÃO PARA O MOVIMENTO DIALÉTICO

Reconstruir um Projeto Político Pedagógico participativo e democrático é navegar, de certo modo, num processo, numa utopia. É recriar rumos de navegação. É inventar saídas diante das tempestades e das incertezas de um mar aberto. É, dito de outro modo, fazer o caminho ao caminhar. É viver o movimento dialético da utopia (UFFS, 2019b, p. 24).

Iniciamos essa categoria com esse excerto do segundo PPC (PPC 2) do curso de Pedagogia refletindo, não só a construção e reconstrução de um projeto político pedagógico, mas o caminhar da vida, da profissão, o caminhar educativo, é isso que nos move e nos motiva a permanecer na luta.

Iniciamos a categoria da educação para o movimento dialético com Freire nos alertando para a incoerência de uma educação que vive nos extremos educativos. Nos princípios apontados no documento da UFFS (2011) - I COEPE, identificamos a categoria de

educação para o movimento dialético em dois princípios, no 1. Humanismo e no 8. Indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. O humanismo perpassa a ideia do que é ser gente nesse mundo, do que é estar sendo no mundo e o que é estar sendo com o outro, com os outros. Tem a ver com a dimensão humana e contraditória do que é viver, do que é sentir, do que é fazer, do que é escolha, escolha essa que nunca é neutra. É estar aberto para o outro e permitir/compreender que este me constitui, pressupõe alteridade, contradição. Assim, segundo UFFS (2011, p. 40), pode materializar-se “[...] *na capacidade de se indignar diante de qualquer forma de injustiça e de perda da dignidade humana; pela manifestação da solidariedade e do companheirismo; pela igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, de opções de vida [...].*” No que se refere ao oitavo princípio, a universidade se compromete com a relação dialética entre ensino, pesquisa e extensão especialmente na articulação “[...] dialética entre a teoria e a prática para construir um fazer acadêmico socialmente relevante. Contrapõe-se à operacionalização e à massificação da Universidade que resulta na degradação do Ensino, na mercantilização da Pesquisa e na funcionalização da Extensão.”

Dentre os objetivos gerais do ensino de graduação da UFFS encontramos indicativos de um compromisso dialético, tanto no movimento de articulação entre as demandas regionais e nacionais, quanto na *“ação educativa dialética e problematizadora que promova o desenvolvimento da cognição e da afetividade na construção de **novas significações sociais;** [...].”* (UFFS, 2011, p. 43, grifo nosso).

Entre o caminhar universitário, estruturações e reestruturações, é significativo ressaltar que a UFFS/*Campus* Chapecó tem 7 cursos de graduação na modalidade licenciatura, sendo eles: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras (Português e Espanhol), Matemática e Pedagogia. E visando a articulação/o diálogo com a pós-graduação, tem-se criação dos respectivos mestrados acadêmicos: Mestrado em Educação, Mestrado em Estudos Linguísticos, Mestrado em História, Mestrado em Geografia, Mestrado em Filosofia; e um Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional.

O movimento dialético, o caminho de ir e vir entre escola e sociedade pode também ser alcançado pelo trabalho de extensão, tendo nessa perspectiva sinais dessa dinâmica na UFFS (2010a, p. 58). Estiveram presentes nas ações prioritárias da I COEPE, enquanto definição de áreas e linhas prioritárias de extensão desta instituição:

- a) EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
 - a.1) Fórum permanente sobre Educação Básica;
 - a.2) Programa de educação continuada para professores da Educação Básica;

- a.3) Intercâmbio entre universidade e escolas de Educação Básica;
- a.4) Projetos com temas transversais;
- a.5) Produção de materiais didáticos ligados à educação do campo, à realidade e à história regionais;
- a.6) Debates sobre cinema e ensino com professores da rede pública de Ensino Fundamental e Médio;
- a.7) Mostras pedagógicas;
- a.8) Cursos de formação docente (e.g. indicadores educacionais de avaliação – SAEB, gestão escolar, educação inclusiva, temas pontuais que atendam às demandas postas pelas diferentes redes de ensino);
- a.9) Formação complementar para alunos da Educação Básica;

Esse movimento pode produzir novos significados aos espaços escolares, interessantes no sentido de repensar a escola e a universidade, no rumo do que queremos enquanto seres humanos, enquanto profissionais da educação, enquanto gente nesse mundo.

Uma característica marcante do processo de construção da II COEPE é o movimento dialético materializado na sua construção. Os caminhos de reflexão entre o que foi proposto na I COEPE e o que de fato se efetivou, e como se efetivou, essas significações e ressignificações, orientações e reorientações, presente no espaço-tempo da contradição, é um movimento que busca dialogar com a sua história, buscando compreendê-la para seguir adiante. Assim como apontado em UFFS (2018, p. 120), a universidade trouxe inovações em termos de inclusão, afinal ela é um importante espaço de luta, porém os debates durante a II COEPE *“[...] indicaram a percepção de que a Instituição ainda é elitista em alguns aspectos, por exemplo, existe a dificuldade de esses públicos acessarem os cursos ditos de maior prestígio, como o curso de medicina, mesmo com as cotas.”*

Esse movimento oportunizado pelas COEPEs (I e II COEPE) demonstra a disposição e a abertura ao encontro dos sujeitos universitários (estudantes, servidores docentes e técnico-administrativos), comunidade externa, movimentos sociais, representando lócus dialético e de diálogo, que recupera o que a instituição tem se proposto a lutar e o que de fato tem se materializado no caminho. Dessa forma, percebemos avanços e conquistas no que se refere a muitos aspectos e, dialeticamente (contraditoriamente), retrocessos, estagnação/imobilização e limitações também se fazendo presente, pois fazem parte do processo de construção e cotidianidade de uma universidade. Notamos que o diálogo, a proposta de articulação entre os componentes curriculares, o incentivo à produção de conhecimento pelos acadêmicos, a luta pela presença dos sujeitos historicamente excluídos da universidade, entre outros, são pautas e demandas contínuas das propostas e estratégias da instituição UFFS.

Pensando ainda nesse processo de inclusão, olhando para a concepção de ensino-aprendizagem da universidade, que está imbricada por pressupostos freireanos em que:

[...] pressupõe a articulação do saber acadêmico com o saber popular, para mobilizar a construção do conhecimento científico, o desenvolvimento de habilidades e o compromisso social. Não se trata de assumir o conhecimento popular, dito de “senso comum” como possuindo qualquer status acadêmico-científico, mas de reconhecê-lo como elemento organizador da vida cotidiana e, portanto, ponto de partida das investigações científicas. É preciso dialogar com os saberes socialmente constituídos e legitimados, para estabelecer com eles uma relação de aprendizado pautada pelos critérios científicos de produção e validação do conhecimento (UFFS, 2019a, p. 58).

A partir desse excerto, notamos sinais freireanos no processo ensino-aprendizagem, que toma o saber de experiência feito ponto de partida na mobilização/no movimento inquietante que é conhecer, que é sair da nossa zona de conforto, desconstruir verdades para reconstruir e ressignificar as formas de existir, o próprio conhecimento, a cultura. Ainda em relação ao ensino-aprendizagem temos a referência ao desenvolvimento da postura dialógica no sentido de articulação entre pesquisa, ensino e extensão, constituindo a autonomia intelectual.

A dialética aparece também na concepção de avaliação da UFFS, especificamente no Projeto Pedagógico Institucional - PPI (UFFS, 2019a, p. 59), mais especificamente num dos princípios avaliativos, o da avaliação diagnóstica que tem como pressuposto o processo “[...] dialético e dialógico de investigação e construção da aprendizagem. Por meio desse processo avaliativo, o docente busca saber como o estudante está se desenvolvendo, faz diagnóstico para tomada de decisões e redimensiona a prática pedagógica.” Notamos assim os sinais da dialética e do diálogo presentes no processo avaliativo.

Assim, a UFFS, dentro das suas características singulares e inovadoras, aprova por meio da Resolução nº 2, em 2017, a **Política** para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. E dentre os seus princípios ela estabelece o “*III – O conhecimento como práxis social;*” (UFFS, 2017, p. 2), definindo dessa forma a sua concepção de conhecimento imbricada pelo movimento de partir da práxis (ponto de partida) para retornar a mesma enquanto práxis social transformada.

E esse mesmo conceito, o da práxis, e neste caso no sentido da indissociabilidade entre teoria e prática, identificamos no trecho a seguir:

No âmbito da produção e difusão de novos conhecimentos educacionais, o curso de Pedagogia da UFFS assume como princípio fundante a indissociabilidade entre teoria e prática, promovendo o conhecimento teórico-prático: do ensino de saberes [...] da extensão universitária capaz de **promover a articulação dos conhecimentos acadêmicos com as práticas sociais das populações locais. Visa, nesse sentido, a integração da universidade com a comunidade regional para favorecer a participação efetiva da comunidade externa na formulação de políticas de formação professores;** proporcionar aos acadêmicos/as o intercâmbio permanente

com a realidade concreta do exercício profissional e ação cidadã [...] (UFFS, 2010b, p. 6-7, grifo nosso).

Estas afirmações nos permitem identificar o pressuposto dialético, o movimento dialético no processo de constituição do curso, compreendendo que o mesmo não é apenas teórico e tampouco unicamente prático, e sim a síntese desse movimento e mais do que isso, é o constante diálogo e a abertura concreta das portas da universidade para a participação da população/da comunidade pertencente à cidade e à região. Acentuando que o nosso objetivo, dentro dos limites desta pesquisa, foi analisar os documentos da UFFS e não a materialidade desses pressupostos no cotidiano da universidade.

Encontramos, ainda no capítulo 2 do PPC 1, que contempla o histórico da instituição UFFS, o compromisso universitário pela transformação da realidade, que se opõe à reprodução das desigualdades e formas opressoras de ser. Podemos depreender, dessa forma, a consciência e luta pela libertação dos estudantes universitários, isso é educação popular, e nos aproximando de Freire ([1993] 2017p.s.), entendemos a liberdade enquanto um processo e não um ponto de chegada, estamos sempre num processo de vir a ser, vir a ser mais livres, mais humanos, mais humildes, mais críticos, menos oprimidos, menos ingênuos. Nesta direção, Freire ([1993] 2017p.s., p. 96, grifo do autor) afirma que “as interdições à nossa liberdade são muito mais produtos das estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, ideológicas do que das estruturas hereditárias. Não podemos ter dúvidas em torno do poder da *herança* cultural, de como nos conforma [...]” e nos impede de ser mais, impede a nossa humanização. Entendemos esse movimento entre o que herdamos e o que adquirimos (de forma social, cultural, ideológica, de classe) como um processo dialético entre tese (o que herdamos por exemplo) e antíteses (o que adquirimos) que resulta em sínteses particulares, o que torna cada ser humano diferente, único, e define a identidade de cada sujeito. Nessa perspectiva, a identidade se constrói nessa relação contraditória e que aos poucos define o que somos, o que pensamos, como agimos, como falamos, como nos posicionamos no/para o mundo e para o outro. Freire ([1996] 2016p.a., p. 53) sublinha o gosto por ser gente nesse mundo porque desse modo compreende enfim que a constituição “[...] de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.” E é por essa direção que caminha o entendimento do humano na segunda versão do PPC (PPC 2) do curso de Pedagogia, compreendendo que *“a professora em formação, preconizada neste projeto político pedagógico é, antes de tudo, um humano. E, como tal, é também síntese de múltiplas relações*

sociais e síntese da participação ativa que experimenta em diferentes grupos culturais com os quais interage.”²⁴ (UFFS, 2019b, p. 27).

Percebemos, ainda, indícios do movimento dialético, da compreensão da sociedade como dinâmica, em movimento, que está em contradição, e permanentemente produzindo sínteses, no conceito inacabado de Freire ([1996] 2016p.a.) que a UFFS (2010b, p. 29, grifo nosso) ressalva que “[...] à educação cabe preparar os indivíduos para compreenderem as transformações da sociedade como um processo complexo e **inacabado** onde valores e paradigmas estão sendo permanentemente questionados.” Evidenciamos ainda neste capítulo as marcas de uma educação que se propõe profissional e humana, ou em outras palavras, uma educação que perpassa o conhecimento técnico e o conhecimento humano, compreendendo que é o humano que produz cultura. Aproximamos o humano no sentido do *ser mais* freireano, que é busca infundável do vir a ser, ser mais consciente e buscar a liberdade de si mesmo sempre.

Sublinhamos um indício de uma educação dialética na importância ressaltada pelo PPC 1 em relação à necessária articulação entre teoria e prática, esse movimento permanente que proporciona uma síntese/unidade entre o fazer e ser. Como forma de intervenção na realidade, entendendo esta enquanto uma totalidade dinâmica e contraditória que necessita reflexão, autonomia e ação crítica para uma mudança. Para tanto, o PPC 1 cita Emir Sader “*para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público -, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?*” (SADER, 2005 citado por UFFS, 2010b, p. 31). Neste ponto, observamos o compromisso na universidade em lutar contra a alienação, as dicotomias nocivas presentes numa educação para a reprodução da realidade estruturada (educação bancária), por isso a luta por uma educação libertadora e mais humana, que perpassa a compreensão da realidade enquanto produto do trabalho humano.

O PPC 2 do curso de Pedagogia (segunda versão), finalizado em 2019, sinaliza compreensões em torno da sua consciência dialética presente no próprio caminhar da

²⁴ O projeto pedagógico do curso de Pedagogia, PPC 2 (sua segunda versão), está escrito numa linguagem situada no gênero feminino, usando a expressão professoras, de acordo com nota explicativa do PPC 2 (UFFS, 2019, p. 21) “[...] optamos por utilizar o feminino toda vez que aparecem os substantivos “professora” e “pedagoga”, mesmo considerando e valorizando a presença de professores e pedagogos no curso. Esta escolha se deve a um posicionamento que usa a forma feminina da linguagem como tomada de posição deste grupo frente às relações de gênero.” Fazendo força, dessa forma, nessa disputa de linguagem, que se faz ao mesmo tempo, importante para a luta das mulheres, no sentido de se colocar na linguagem. É um indício também de uma atitude freireana, de uma revisão da própria linguagem, conforme podemos encontrar na *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, em que Freire compreende a sua posição, inicialmente (em seus primeiros escritos) notadamente voltada para o gênero masculino, e revê sua forma de expressão, demarcando sua posição nesse sentido.

constituição do curso de Pedagogia na UFFS/*Campus* Chapecó. Assume que dentre o percurso de oito anos da Universidade e do curso de Pedagogia, este caminhar foi acompanhado “[...] *de muitos olhares, interpretações, construções e desconstruções, próprias da dinâmica humana, muitas demandas, de toda ordem, foram se colocando como desafios àqueles que, ao caminhar, foram construindo o caminho.*” (UFFS, 2019b, p. 20). E com esse entendimento propõe a reformulação do curso a partir da **escuta** das demandas e dos sujeitos que de alguma forma fazem parte desse processo. Deste modo, no PPC 2 (UFFS, 2019b, p. 23) destacam-se a presença das:

[...] contribuições, discussões e ideias que vieram de muitos tempos e lugares: estudantes, docentes, dirigentes escolares e educacionais, gestores, administradores, representantes da sociedade civil organizada, legisladores, pesquisadores e estudiosos de várias geografias, sejam elas locais, nacionais ou mundiais. Este projeto é, portanto, uma composição em movimento, uma concepção em que atuam diferentes deslocamentos em contínuas recombinações. Este documento é de todos os que dele participaram e daqueles que não param de chegar, de juntar-se nessa imensa tarefa de formar professoras para atuarem nas escolas básicas do contexto de abrangência da UFFS.

Indicando assim a sua compreensão do *estar sendo* universidade, do *estar sendo* curso de Pedagogia, que se faz na luta dos encontros, das reconfigurações, reconstruções, ressignificações, no caminhar que nunca é neutro, que é político.

3.3 EDUCAÇÃO PARA O DIÁLOGO

A dialogicidade, [...], está cheia de curiosidade, de inquietação, de procura. De respeito, igualmente, de um pelo outro, os sujeitos que dialogam. A dialogicidade supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta (FREIRE, [1995] 2013s.m., p. 140).

Quando pensamos em diálogo, podemos ponderar que os próprios documentos institucionais, quando construídos coletivamente, são uma experiência de diálogo entre universidades, entre sociedade e universidade, entre a voz dos movimentos sociais e a instituição de educação superior, entre professores, entre sujeitos com concepções políticas, epistemológicas e culturais distintas. O que não pode, tampouco deve, findar o diálogo no documento em si, pelo contrário, o diálogo deve ser um caminho contínuo e infindável de construção e reconstrução do que é ser universidade, do que é essa responsabilidade universitária.

Nesse sentido, seguem os objetivos gerais da UFFS (2011, p. 43), em que notamos impressões de uma educação para o diálogo, quando ela se propõe a “5. *Criar um espaço intelectual e político plural, fomentando o diálogo e o debate entre diferentes posições teóricas, olhares e perspectivas; [...]*” possibilitando o encontro entre sujeitos com concepções diferentes, com olhares outros para o mundo, é a possibilidade de abertura para o encontro de mundos distintos. Os sujeitos de propõe também a estabelecer um diálogo entre os diferentes cursos, entre os *campi* e entre outras instituições. Nesse mesmo objetivo, podemos notar um esforço no sentido de constituição de uma permanente curiosidade epistemológica e uma educação política cidadã.

Com efeito, a UFFS se propõe a dialogar em diversos sentidos, estabelecer aproximações com os movimentos sociais, com outras instituições (brasileiras e estrangeiras), com a comunidade. E, para tanto, uma forma de desenvolver uma educação para o diálogo é promovendo eventos que estabeleçam abertura e o encontro entre as atividades-fim da instituição, como é o caso do Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão - SEPE da UFFS, que no ano de 2019 chega a sua nona edição. Tendo como objetivo promover a socialização e a articulação de trabalhos acadêmicos nessas três áreas, estudos desenvolvidos por estudantes da graduação, da pós-graduação, pelos docentes, e técnico-administrativos da universidade.

E nessa lógica, como forma de dialogar o curso de graduação com a pós-graduação, temos sinais dessa articulação, pontualmente, no Programa de Iniciação Científica que possibilita aos estudantes da graduação estabelecerem vínculos com a pesquisa e com o programa de pós-graduação *stricto sensu*, por meio de grupos de estudos e linhas de pesquisa, visto o *campus* Chapecó ofertar o programa de Mestrado em Educação.

No *locus* de pesquisa da UFFS (2011, p. 54) existe a iniciativa de “[...] *organizar as atividades de Pesquisa de forma a dialogar com a sociedade, reafirmando seu compromisso com a construção de uma instituição pública, popular e de qualidade e desempenhando seu papel de locus de problematização da realidade social*”, contribuindo para a ressignificação, reestruturação e reorganização da vida em sociedade.

No que se refere ao diálogo com a educação básica, notamos sinais de uma proposta para o diálogo entre graduação e escola na “2.1 – *Promoção de encontros entre professores da Educação Básica e graduandos das licenciaturas para troca de experiências pedagógicas*”, tendo no PIBID uma forma de materialização. E a articulação necessária no “2.2 - *Envolvimento de estudantes de Graduação e de Pós-graduação em atividades conjuntas de Extensão e de Pesquisa (Grupos de Estudo e de Pesquisa, Fóruns Temáticos, Eventos, entre outros).*” (UFFS, 2011, p. 64).

A II Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS (COEPE) traz como pauta o debate sobre a educação popular e as diretrizes para as atividades-fim desta universidade. Em outras palavras, ações orientadoras para o ensino, a pesquisa, a extensão, e a cultura, conceito este que notamos com uma significativa ênfase na II COEPE. O propósito desta segunda edição permanece sendo o diálogo como oportunidade de abertura e encontro entre a comunidade acadêmica e a comunidade regional, assim como o encontro entre os grandes temas da instituição. Possibilitando, desta forma, vivenciar momentos de ressignificação, (re)definição e reorganização das políticas internas e suas respectivas intervenções nas grandes áreas acadêmicas: graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e cultura. A II COEPE envolveu, além de docentes (internos e de outras instituições universitárias), servidores técnico-administrativos, estudantes, “[...] *professores da educação básica [...] lideranças políticas, organizações comunitárias e empresariais, sindicatos, cooperativas populares, movimentos sociais, ONGs e lideranças das comunidades indígena.*” (UFFS, 2018, p. 8-9).

A UFFS (2018, p. 14-15), em diálogo com as demandas prioritárias da região, problematiza:

O que a sociedade local e regional espera da universidade pública? Observa-se que alguns temas já estão, de longa data, entre as grandes pautas da universidade pública: a erradicação da pobreza, a intolerância, as violências, o analfabetismo, a fome, as doenças e a degradação ambiental, sobretudo mediante uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar. Essas pautas não são de responsabilidades apenas da universidade pública, mas também de um conjunto de instituições e órgãos governamentais e não governamentais, espalhados pelo território nacional, cada qual com suas demandas, estratégias e ações. Tal perspectiva reforça a necessidade de a universidade, enquanto instituição social dotada de especificidades, identificar seu papel e articular as suas ações com as demais instituições, organizações e movimentos sociais.

Pautada nos desafios apresentados por essa sociedade contemporânea e buscando uma aproximação com as demandas locais, essa instituição problematiza o seu papel diante as demandas sociais, visando uma intervenção mediante seus limites estruturais.

Diante disso, a II COEPE aponta que nas falas dos participantes dessa conferência, identificadas pelos registros, indicaram o reconhecimento da proposta do que é ser UFFS, em que ela se propõe a ser diferenciada essencialmente em dois aspectos: na sua política de acesso e no seu processo educativo. Conforme UFFS (2018, p. 97), “*quanto ao seu projeto formativo, revela um comprometimento com a educação pública, marcado pelo diálogo e atuação na comunidade e nos sistemas de ensino.*” Notamos indícios de que a sua proposta desde o início foi pautada no diálogo com a comunidade externa à universidade, visto que ela

mesma nasce desse engajamento e luta de movimentos sociais, dos sujeitos da região que lutam pelo direito a uma educação pública e de qualidade.

E para manter e demarcar o diálogo com as escolas de educação básica, na segunda COEPE é reconhecida a relevância de programas como o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, de modo a fortalecer essa aproximação e promover uma coerente articulação entre teoria e prática, indicando como estratégia a ser mantida e alargada (UFFS, 2018). E, nesse diálogo entre universidade e escolas de educação básica, durante a II COEPE (UFFS, 2018) foram pautas e tornaram-se compromissos da instituição atender demandas específicas do seu entorno, como exemplo: formação continuada para os professores da educação básica (cursos de extensão e de especialização) que abordem a prática pedagógica e o cotidiano escolar; cursos de graduação com regime de oferta diferenciado para que os educadores já em atuação possam ter uma educação adequada; a constituição de grupos de pesquisas/estudos para professores da educação básica.

Dentro dessa edição da Conferência, entre as propostas de encaminhamento e as ações para a universidade, temos um tópico específico para a educação do campo, com estratégias voltadas para o desenvolvimento dos cursos: Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas; Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias; Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza, em Laranjeiras do Sul, e Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza em Erechim.

O movimento dialógico é um processo a estar sendo sempre problematizado, é uma construção permanente. O diálogo entre ensino superior e comunidade, o diálogo entre o conhecimento científico produzido na universidade e o conhecimento elaborado “[...] *nos movimentos populares é preciso estar presente, dialogando com estes espaços e atores sociais. A inexistência desse diálogo leva à disputa entre as concepções, o que acaba gerando uma dicotomia entre a lógica acadêmica e às demandas sociais.*” (UFFS, 2018, p. 111-112).

O diálogo pressupõe a abertura e disponibilidade ao diferente, abertura ao outro, o que não significa dialogar com o propósito de convencimento, diálogo não é uma disputa de quem pode mais, de quem sabe mais, mas é estar disponível a falar e a estar na escuta do outro e admitir a possibilidade de ser “afetado”, de ser modificado nesse processo/nesse movimento de estar com o outro. Portanto, não é convencimento, é resignificação do pensar que resulta em mudança na ação, é superação, desconstrução, reconstrução, é sobretudo transformação e libertação. E a UFFS, segundo o Fórum Educação da II COEPE, momento este de diálogo, foi ressaltado a “*Análise da inserção da UFFS no contexto regional, no âmbito da formação*

inicial e continuada e destaque para a importância dos momentos de diálogo e de escuta na UNIVERSIDADE.” (UFFS, 2019a, p. 51, grifo nosso).

Do excerto a seguir observamos indícios de que a universidade se propõe a dialogar, entendendo seu papel dialógico com os movimentos sociais, nas suas propostas de encaminhamentos e ações, “1.3 Fortalecimento da compreensão da Universidade como espaço qualificado de diálogo com os movimentos sociais e de construção de conhecimentos socialmente relevantes; [...] 2.4 Fortalecimento dos espaços de debate público no âmbito da Universidade; [...]” (UFFS, 2018, p. 113-114).

No PDI (UFFS, 2019a) notamos a oportunização de espaços de diálogo e reflexão vivenciados na universidade, como por exemplo no *Encontro Universidade e Movimentos Sociais: reflexões sobre os limites e as possibilidades dessa relação*, em 2014, no Campus Chapecó; na 1ª Conferência das Licenciaturas em 2015, encontramos esses de oportunidade de diálogo, debates, construção de conhecimento que estão além das salas de aula, a educação superior compreende a participação em conferências e congressos sobre educação, está no ensino, na pesquisa e na extensão, na experiência universitária na sua integralidade, isso é formação de educadores.

A educação para o diálogo que sustentamos não se resume unicamente ao diálogo professor e estudante, mas tem implicações no diálogo durante o processo avaliativo, na construção dos trabalhos e estudos em sala de aula, o diálogo sobre a constituição e construção do próprio curso e seus componentes curriculares, sobre a função universitária e o seu papel nesse mundo, sua responsabilidade diante a sociedade, diálogo entre saberes acadêmicos e saberes populares, no diálogo entre universidade e escola (professores da educação básica como coformadores dos licenciandos), entre universidade e comunidade, entre movimentos sociais, diálogo entre licenciaturas, entre discentes e professores de diferentes licenciaturas, aproximações entre graduação e pós-graduação, entre ensino-pesquisa-extensão, perpassando o diálogo e a problematização permanente do que é ser uma universidade popular. E, nesse sentido, a concepção de educação da UFFS em seus documentos demonstra sinais desse diálogo. A sua concepção de educação envolve a desmistificação da hierarquia do conhecimento, estabelecendo aproximações com o conhecimento do educando, com vistas a sua superação e aprofundamento, incentivando a pesquisa e a curiosidade epistemológica.

Nas diretrizes e objetivos da política de extensão da UFFS (2019a, p. 85) encontramos sinais de uma educação para o diálogo, para a interdisciplinaridade a partir do excerto em que:

II - Visa garantir a Extensão Universitária como um processo educativo, cultural e científico que, articulado ao Ensino e à Pesquisa de forma indissociável, promova uma relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade, fomentando o diálogo de saberes, a democratização do conhecimento acadêmico, a interdisciplinaridade e a participação da comunidade na construção da Universidade, bem como a participação da Universidade no desenvolvimento regional.

E, ressaltando a necessária educação para a cidadania, o item “*III - Objetiva ainda o desenvolvimento de programas e projetos comprometidos com a inclusão social, com a produção e a disseminação do conhecimento para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e para a formação do profissional cidadão.*” (UFFS, 2019a, p. 85, grifo nosso).

Uma das conquistas, enquanto espaço de diálogo e debate sobre o tema educação dentro da universidade, está disposto na Resolução nº 2/2017, no:

Art. 41. Fica instituído, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o **Fórum das Licenciaturas da UFFS**, constituindo-se em **espaço permanente de debate, ausculta e sistematização dos cursos de licenciatura da UFFS**, tendo por objetivo geral promover a integração entre as licenciaturas e a consolidação da política de formação de professores da instituição, em diálogo permanente com a educação básica pública (UFFS, 2017, p. 14, grifo nosso).

Dessa forma, consolida um permanente espaço de construção de uma universidade voltada ao diálogo e à escuta das demandas do seu espaço-tempo, implicando numa constante avaliação dos seus programas e cursos, favorecendo a reflexão e a inserção da universidade no seu contexto, e fortalecendo a articulação e o diálogo entre as licenciaturas.

Neste momento, grifamos como esse pressuposto se estabelece no PPC 1, pensando sempre numa estrutura/conjuntura universitária que supere posturas elitistas, excludentes e limitadas para posturas mais generosas, mantendo a rigorosidade acadêmica, e o compromisso de trabalhar pela inserção dos sujeitos no seu tempo histórico e pelo desenvolvimento de uma intervenção social mais crítica, consciente e humana. Corroboramos com Querubim (2013, p. 152), que sustenta duas experiências de aprendizado proporcionados durante a presença de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, “[...] com relação aos **diálogos** entre universidade e escola pública. O primeiro foi a certeza de que a parceria entre escolas e universidades não era o suficiente para garantir a democratização dos espaços sem antes ouvir os movimentos populares ligados à escola”; e o segundo que “[...] não cabia à universidade invadir culturalmente a escola com diagnósticos e respostas prontas. [...] Portanto, era papel das universidades, [...] além de contribuírem com o seu saber, olharem criticamente para a sua estrutura curricular e suas produções acadêmicas.” (QUERUBIM, 2013, p. 152-153).

Esse diálogo entre universidade e movimentos sociais e, no caso da UFFS, em relação à agricultura familiar, faz-se importante uma vez que “[...] *se busca construir uma instituição pública de educação superior como ponto de apoio para repensar o processo de modernização no campo que, nos moldes nos quais foi implementada, foi um fator de concentração de renda e riqueza.*” (UFFS, 2010b, p. 11). Portanto, a busca pela transformação dessa desigualdade está além da garantia da presença desses sujeitos, historicamente oprimidos das classes populares. Nas universidades é preciso que o **ensino** seja popular, não basta a expressão - universidade popular. Popular no sentido político, crítico, consciente, histórico, cultural e libertador que caracteriza a expressão popular em Freire.

Como já exposto, a UFFS nasce de reivindicações populares, do Movimento Pró-Universidade, de pessoas que lutaram pela região e pela “[...] *expansão da educação superior pública e gratuita em uma região historicamente negligenciada, possibilitando que as conquistas democráticas e populares adquiram mais força.*” (UFFS, 2010b, p. 12). Desta forma, sua origem está nos movimentos sociais, os quais participaram ativamente durante todo o processo de conquista e constituição da universidade na região, denominada Mesorregião do Mercosul, perpassando pela conquista dos *campi*, que inicialmente contemplou Erechim e Cerro Largo no Rio Grande do Sul, Chapecó em Santa Catarina e, Realeza e Laranjeiras do Sul no Paraná. Em 2013 temos a expansão da UFFS com a conquista de um novo *campus*, na cidade de Passo Fundo (RS). E, assim, em 15 de setembro de 2009, a Lei nº 12.029 “[...] *criou a Universidade Federal da Fronteira Sul, concretizando, dessa forma, o trabalho do Movimento Pró-Universidade alicerçado na demanda apontada pelos movimentos sociais dos três estados da região sul.*” (UFFS, 2010b, p. 16). A determinação dos cursos surge de uma necessidade da região, assim como encontramos em UFFS (2010b, p. 15) que:

Na definição dos cursos de graduação, a Comissão de Implantação da UFFS priorizou as áreas das Ciências da Agrárias e das Licenciaturas, tendo em vista a importância da agroecologia para a Região, a necessidade de tratamento dos dejetos, os problemas ambientais gerados pelas agroindústrias, as perspectivas da agricultura familiar e camponesa, e a sua centralidade no projeto de desenvolvimento regional proposto pela Instituição etc.; já o foco nas licenciaturas se justifica pela integração às políticas do governo federal de valorizar as carreiras do magistério.

Desse modo, esses indícios nos permitem pensar no pressuposto dialógico, ao notarmos que a criação dos cursos não foram uma imposição estatal ou uma ação verticalizada elitista, em que a ação descontextualizada impera. Essas constatações nos levam a pensar, de certo modo, numa universidade popular sendo pensada pelo movimento popular.

Corroboramos com Freire (1986) e Querubim (2013) que a consolidação de uma universidade popular, a construção do currículo desta, a produção do seu projeto pedagógico, as relações que nela se oportunizam não devem ser ações feitas para os oprimidos, para as classes populares, mas feitas pelos oprimidos e por aqueles que lutam e se comprometem com um mundo mais digno e mais humano.

Podemos inferir, a partir do exposto abaixo, que após a criação da universidade continuaram se estabelecendo aproximações entre comunidade acadêmica e movimentos sociais, como descrito pela UFFS (2010b, p. 18-19) que:

[...] ao longo do primeiro semestre letivo, aconteceu a I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (I COEPE) com o tema “Construindo Agendas e Definindo rumos”. Mais uma vez, toda a comunidade acadêmica esteve envolvida. O propósito fundamental da conferência foi **aprofundar a interlocução** entre a comunidade acadêmica e as lideranças regionais, com o intuito de definir as políticas e as agendas prioritárias da UFFS no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. [...] Após quatro meses de discussões, envolvendo os cinco *campi* da UFFS e aproximadamente 4.000 participantes (docentes, técnico-administrativos, estudantes e lideranças sociais ligadas aos movimentos sociais), a I COEPE finalizou os trabalhos em setembro de 2010, aprovando em plenária o Documento Final, que estabelece as políticas norteadoras e as ações prioritárias para cada uma das áreas-fim da UFFS (ensino, pesquisa e extensão).

Nessa mesma lógica, de constituição de uma universidade singular, a UFFS se destaca como uma universidade pública que desenvolveu uma política de formação (inicial e continuada) de professores para a educação básica, estabelecida pela Resolução nº 2/2017, concebida a partir da I Conferência das Licenciaturas da UFFS (2015 - 2016), do Fórum das licenciaturas, dos princípios e regulamentos institucionais, e das disposições legais que orientam a universidade, pensando propriamente no seu papel político e de intervenção (UFFS, 2017).

Notamos sinais que nos permitem pensar no pressuposto dialógico no PPC 1 (UFFS, 2010b, p. 34, grifo nosso) em que ressalta como uma das obrigações do curso a integração entre universidade e comunidade regional, a fim de oportunizar o trabalho e a presença/atividade “• [...] **efetiva da comunidade externa na formulação de políticas de formação de pedagogos, tendo em vista que é ela a destinatária da ação docente; • Proporcionar aos alunos o **intercâmbio permanente com a realidade concreta** [...] e **ação cidadã;**” Vale ressaltar esse tocante em relação à valorização da participação efetiva da comunidade local e regional para uma verdadeira construção e consolidação da universidade, no que se refere a uma atuação mais articulada às reais necessidades dos sujeitos pertencentes a mesma realidade.**

3.4 EDUCAÇÃO PARA A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

O desenvolvimento e constituição da curiosidade epistemológica envolve a superação e a mudança no caminho de construção do conhecimento, quer dizer, perpassa ir além do saber de experiência feito e se permitir olhar para o objeto/para o mundo com outros olhos, que não aquele imposto, evocado e repetido inúmeras vezes socialmente, é esforçar-se por pensar diferente, questionar-se: Será? Mas por quê? Existem outras análises para um mesmo objeto? Ou devo encerrar minha reflexão em frases ditas e soltas de forma descontextualizada, isoladas de um contexto mais amplo? Pensado assim, notamos sinais no princípio denominado *Justiça cognitiva*²⁵ de um engajamento com esse processo de transição de saberes, movimento esse que considera e parte do saber de experiência feito para superá-lo, alargá-lo, modificá-lo num rumo mais crítico, fundamentado e profundo. Para tanto, a universidade pode “[...] contribuir decisivamente para a justiça cognitiva, na medida em que proporciona aos jovens e aos grupos sociais excluídos o acesso aos saberes sistematizados, historicamente produzidos e socialmente legitimados, possibilitando o redimensionamento do conhecimento.” (UFFS, 2011, p. 41) Redimensionar o saber de experiência feito, reorganizá-lo, sistematizá-lo, encaminhá-lo para um aprofundamento teórico e crítico, são papéis da universidade. Dessa forma, um dos seus objetivos é “7. Promover o exercício da reflexão crítica e a (re)construção de saberes por meio da investigação e da indagação permanente sobre as práticas sociais e profissionais, [...]” (2011, p. 43) comprometendo-se com a ressignificação do conhecimento.

Nas ações prioritárias da UFFS, no lócus que objetivava consolidar a graduação na UFFS, encontramos sinais de uma preocupação com uma educação para a curiosidade epistemológica, quanto ao desenvolvimento de um programa de colaboração no processo de ensino e aprendizagem, estruturando-se como estratégia de permanência discente, exemplos: grupos de estudos, monitorias. Nessa conjuntura, no PPC 1 do curso de Pedagogia do *Campus Chapecó* encontramos indícios de ações estratégicas para esse propósito no que tange às atividades complementares de pesquisa e de extensão, não identificamos esse propósito em relação ao ensino (UFFS, 2010b).

²⁵ Esse princípio “[...] diz respeito à democratização plena de todas as formas de saber produzidos historicamente, especialmente os conhecimentos científicos e tecnológicos que a Universidade abriga, desenvolve e aprimora. O acesso e a apropriação social de tais saberes são condições essenciais para o desenvolvimento do humano e para a justiça social. A Universidade pode contribuir decisivamente para a justiça cognitiva, na medida em que proporciona aos jovens e aos grupos sociais excluídos o acesso aos saberes sistematizados, historicamente produzidos e socialmente legitimados, possibilitando o redimensionamento do conhecimento.” (UFFS, 2010a, p. 23).

Dentre as propostas e os encaminhamentos da II COEPE, encontramos sinais de uma educação voltada à curiosidade epistemológica, no que se refere à “1.2 Qualificação das mediações entre o saber popular e o saber científico, orientadas em favor de um conhecimento socialmente relevante no âmbito da pesquisa, da extensão e da cultura;” (UFFS, 2018, p. 100). Contudo, questionamo-nos, conhecimento socialmente relevante para quem? Afinal o conhecimento pode ser adaptado aos interesses do opressor, neste caso, pensamos que é preciso ressaltar que o conhecimento socialmente relevante se refere àquele que liberta mulheres e homens da opressão e da desumanização.

No PDI 2019-2023 (UFFS, 2019a, p. 35, grifo nosso), entre as finalidades da instituição, destacamos enquanto um sinal da preocupação com uma educação para a curiosidade epistemológica no ensino, na pesquisa e na extensão:

I - o ensino, a partir da democratização do acesso e da permanência na Instituição, visando à formação de excelência acadêmica e profissional, inicial e continuada, nos diferentes campos do saber, estimulando a criação cultural, **o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento crítico reflexivo**; II - **a pesquisa e investigação científica em todos os campos do saber**, de modo especial em temas ligados à problemática científico-tecnológica, social, econômica, ética, estética, cultural, **política** e ambiental; III - a Extensão Universitária, aberta à **participação da população, visando à produção conjunta de avanços, conquistas e benefícios** resultantes da criação cultural e artística e da pesquisa científica e tecnológica.

Vivenciar a superação do *saber de experiência feito*, nas três áreas-fins da universidade, significa a apreensão da humanidade, em outros termos, apreender o conjunto de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade significa compreender a história para apreender a razão de ser dos fatos, que não podemos encontrar no imediatismo, nas frases soltas, na assimilação de informações descontextualizadas.

Outrossim, no âmbito da educação para a curiosidade epistemológica conferimos o Art. 33 da Resolução nº 2/2017 da UFFS, como sinal desse movimento problematizador e inquietante que perpassa conhecer mais profundamente determinados contextos educativos, em que “*as atividades de estágio e sua problematização constituem objetos privilegiados de investigação e de aprofundamento de estudos no âmbito dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).*” (UFFS, 2017, p. 12).

No que se refere ao curso de Pedagogia, na sua segunda edição, temos um comprometimento com a produção de conhecimento crítico que “*toma como referência metodológica principal o desenvolvimento do pensamento crítico, analítico, investigativo, ético e estético – requerido pelo perfil de pedagoga definido – que tem a prática social como ponto de partida e de chegada [...]*” para a constituição do conhecimento. Por isso, “[...] o

recorte epistemológico da prática social é o que coloca a instituição educativa (IEI/escola) com toda a sua complexidade e especificidade como objeto de estudo e de formação permanente.” (UFFS, 2019b, p. 28). Esta reflexão, que tem na prática social seu ponto de partida e de chegada para a construção do conhecimento, fundamenta-se em autores como: Dermeval Saviani – Escola e democracia; Lígia Márcia Martins - O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.

3.5 EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA

A concepção da autonomia apresenta-se como um dos princípios da UFFS (2011) na I COEPE, demonstrando indícios de uma educação para uma reflexão permanente que embasa a prática, as ações, numa profissão, uma constante crítica necessária à constituição profissional, um pensar responsável que se objetiva em ações responsáveis e emancipada, e para isso “a produção de autonomia do pensamento decorre necessariamente do cultivo permanente da interrogação e da problematização.” (p. 41). Ainda no mesmo documento encontramos como um dos objetivos da UFFS (2011, p. 43) “8. *Formar profissionais cidadãos, capazes de refletir autonomamente, com competência técnica e teórica, de modo a contribuir com a construção de uma sociedade justa, sustentável e solidária.*” Educar para a autonomia significa desenvolver o processo/movimento cognitivo para a autonomia/emancipação na ação e no pensamento, a partir da compreensão do contexto histórico em sua totalidade, desenvolvendo assim a capacidade de sensibilização em relação às questões sociais para a invenção e ressignificação de relações sociais outras.

Dentre as ações prioritárias da UFFS, que tem como um dos objetivos *valorizar as carreiras do magistério*, encontramos no item 3.3 o “*Desenvolvimento dos componentes curriculares pela via da problematização do contexto, incorporando resultados de pesquisas e outras atividades.*” (UFFS, 2011, p. 48). Problematizar o contexto, o trabalho docente, a prática pedagógica, o cenário educativo, a estrutura em que se desenvolvem as ações educativas mais amplas, envolvendo políticas públicas e ações estratégicas, a educação/formação docente e outras temas, discutir, problematizar, dialogar, pensar em intervenções pontuais no campo educativo enriquece e constitui a autonomia do estudante, que vivencia ainda na universidade a necessidade de articular a atividade pensante com a ação, compreendendo que a coerência e a materialização da autonomia perpassa a vivência dessas esferas.

Na II COEPE (UFFS, 2018, p. 102) umas das propostas de ação é a “3.6 *Promoção de encontros de relato de experiências vinculadas à docência na Educação Básica;*” encontros como esse podem vir a fortalecer a construção da autonomia docente, visto poder ser um momento de troca e reflexão teórica da prática dos professores, do cotidiano escolar.

Dentro da proposta curricular da UFFS encontramos indícios de uma educação para a autonomia na questão da flexibilização curricular, enquanto uma proposta de encaminhamento e ação que busca “3.5 *Avançar na flexibilização curricular, tornando os estudantes mais protagonistas e responsáveis pela construção do seu próprio percurso curricular;*” (UFFS, 2019a, p. 95).

A proposta curricular da UFFS (2019a, p. 68) traz sinais de uma educação para a autonomia, entendendo esta como um processo contínuo de emancipação e de liberdade, independência. E pensando num currículo que supere o modelo de produção hegemônico perpassa:

- a) reconhecer que a lógica de organização social vigente, embora calcada em argumentos opostos, promove exclusão de toda ordem;
- b) reconhecer que se é contra essa lógica que queremos organizar o currículo para a formação superior, então esse percurso a ser proposto aos estudantes deve observar a diversidade cultural, cognitiva e a complexa teia de relações que envolvem a constituição do humano;
- c) propor e desenvolver um percurso (currículo) de vivências (cognitivas, procedimentais, atitudinais) que corroborem o desenvolvimento de um perfil profissional capaz de compreender criticamente as relações nas quais se insere e mais: capaz de propor e intervir nesta direção por meio de sua atuação profissional que é também política.

Contudo, reconhecemos que para compreender mais efetivamente esses pontos do currículo, se eles ocorrem ou não na prática, necessariamente precisaríamos ir a campo analisá-los. O que, notadamente, fica comprometido no âmbito desta pesquisa e, por isso mesmo, constitui-se como novas interrogações e investigações necessária ao acercamento do objeto em sua totalidade.

Neste momento, avançamos para a análise do capítulo 5 do PPC 1. E, para tanto, encontramos indícios dos pressupostos freireanos no trecho em que “[...] *à educação cabe preparar o indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro, por meio de um melhor conhecimento do mundo e das relações que se estabelecem entre os homens e entre estes e o meio ambiente físico e social.*” (UFFS, 2010b, p. 29). Percebemos sinais de um compromisso universitário em relação a uma educação para a autonomia e para uma curiosidade epistemológica. Essa busca permanente por melhor conhecer a si mesmo, ao outro e o mundo, desenvolve/elabora a nossa curiosidade epistemológica por compreender o que não está

visível aos nossos olhos, conhecer o contexto histórico, espaço-temporal dos fatos e da realidade, proporcionando-nos mais independência no pensar, liberdade para pensar e agir, mais autonomia.

No capítulo 7 do PPC 1 (UFFS, 2010b) temos o perfil do egresso, o que se pretende com educação de educadores do curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Chapecó, fazendo referência às características esperadas pelos professores e professoras licenciadas nesta instituição, sendo elas: a sensibilidade social; o senso crítico; a consciência histórica; a capacidade de trabalho em grupo e independente; a autonomia intelectual e a atitude investigadora; a capacidade de produção científica; o domínio dos conhecimentos, habilidades e técnicas pedagógicas; e a capacidade de planejar a ação. Dessa forma, temos os sinais de uma educação política, de uma educação para a autonomia, e de uma educação para a curiosidade epistemológica na característica crítica e histórica esperada nas acadêmicas e nos acadêmicos, no sentido de “[...] *considerar os vários aspectos de uma questão de modo a superar a credulidade ingênua, a crença imediatista e fanática em reflexões que se caracterizam por modismos*” (UFFS, 2010b, p. 35); de uma educação para a autonomia vinculada a uma dimensão cidadã e uma responsabilidade social na e pela profissão. No entanto, indagamos sobre a ausência de uma pretensão por uma educação para uma consciência dialética; uma educação para um trabalho dialógico; e uma educação para o desenvolvimento interdisciplinar do conhecimento. Por conseguinte, sublinhamos que no perfil do egresso:

[...] as características profissionais desejadas procuram ultrapassar aquelas definidas pela lógica de mercado hoje hegemônica. Colocam-se na direção da formação de valores culturais, sociais e éticos explicitados a partir da crença de que **outras formas de organização social**, pautadas na justiça, na ciência e na arte, são possíveis de serem construídas por meio da docência, nos âmbitos do ensino, da gestão, da pesquisa e da produção do conhecimento (UFFS, 2010b, p. 35).

Nesse tocante, sublinhamos o compromisso da universidade com um projeto de educação popular e o seu respectivo engajamento com um novo projeto de sociedade e novas possibilidades de ser, de conviver, de estar sendo. Por isso, Holliday (2018) acentua a importância do **protagonismo popular**, o **protagonismo dos movimentos populares** para uma educação popular. Afinal, um dos deveres das universidades está em responder aos desafios da sociedade, e um desses desafios hoje é consolidar esse protagonismo popular, compreendendo que é um processo de transformação permanente, o que implica uma mudança diária, o que tem a ver com as nossas utopias que estão sempre num caminho de vir

a ser, o que tem que ver ainda com o nosso *que fazer* cotidiano, pois a utopia tem muito mais a ver com o presente que com o futuro, com o nosso pensar/fazer diário, com os princípios e a coerência que estruturamos hoje para a construção de possibilidades outras de futuro, possibilidades outras de ser mais, significa modificar-se/redirecionar-se diariamente para a mudança.

Um dos diferenciais de uma universidade popular em relação a outras universidades pode ser o seu compromisso e o seu engajamento com formas outras de existir, com a possibilidade de construção de realidades outras, de relações outras. O que não quer dizer que seja um compromisso exclusivo desta, muito menos que outras universidades não tenham esse comprometimento. Mas o que afirmamos é que seria incoerente que uma instituição popular não firmasse como um dos seus princípios a sua participação num projeto outro de sociedade com novas possibilidades de viver e de ser.

A extensão, para Holliday (2018), por exemplo, deve ser compreendida como uma ação social transformadora, que mantém uma relação de diálogo com a comunidade, com os setores populares, com a comunidade; uma ação que perpassa pela disposição ao outro, que não se refere à universidade ir até a comunidade com algo pronto e já pensado, não é de dentro da universidade para fora dela, não é pensar pelo outro, não é agir pelo outro, é trazer esses sujeitos para a universidade, é constituir um protagonismo popular, é problematizar. Tem a ver com a democratização das relações sociais, pautada no respeito pelo ser do outro, constituir outros tipos de relação social na oportunidade do **encontro** com o outro, com outros sujeitos sociais.

3.6 EDUCAÇÃO PARA A INTERDISCIPLINARIDADE

Iniciamos a categoria da interdisciplinaridade destacando o nono princípio da UFFS (2011, p. 42) que diz respeito “[...] *ao processo de construção do conhecimento que, por meio do diálogo e da integração entre diferentes saberes e disciplinas, possibilita a composição de interpretações mais abrangentes e complexas, e uma intervenção mais qualificada na realidade.*” Neste item podemos encontrar indícios do princípio da interdisciplinaridade no que se refere à construção do conhecimento, que tem relação e está imbricado por vínculos que se estabelecem entre naturezas de conhecimento, entre formas diversas de ver o mundo.

As questões curriculares estão presentes nas diretrizes gerais da graduação da UFFS (2011, p. 44, grifo nosso), orientadas para a flexibilização curricular, propondo-se ser:

[...] favorável à diversificação do currículo, orientada pela variedade de componentes curriculares e de atividades formativas, e mediada por uma tensão permanente entre educação geral e educação especializada. **O currículo, compreendido como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas**, inclui sempre a escolha circunstanciada de conhecimentos que são enfatizados ou omitidos, em meio a um conjunto mais amplo de opções.

Sob este prisma, os indícios de uma “flexibilização curricular”, nos documentos da UFFS, está na sua estrutura curricular em três domínios: o **domínio comum**; o **domínio conexo**; e o **domínio específico**. O primeiro diz respeito ao conjunto de disciplinas que “devem” ser cursadas por todos os estudantes da universidade (independente do curso de graduação). O domínio conexo envolve um grupo de disciplinas de interesse comum, sem tornar-se exclusiva de nenhum curso, estabelece aproximações possíveis, congregando “[...] *elementos promotores da integração curricular e do princípio da interdisciplinaridade*” assim aponta UFFS (2011, p. 44, grifo nosso). E as disciplinas que se referem especificamente a determinado curso são as denominadas como domínio específico, que viabilizam estudos mais aprofundados e verticalizados em uma determinada área de conhecimento e de profissionalização.

No documento denominado como II COEPE (UFFS, 2018, p. 15), propõe-se o “[...] *aprofundamento do diálogo interdisciplinar, envolvendo os domínios formativos, constitui um desafio contínuo, especialmente na revisão dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.*” Notamos um comprometimento com a interdisciplinaridade e uma construção da autonomia do estudante, desenvolvendo uma capacidade para a convivência com a mudança ou para o trabalho de provocação da mudança quando necessário.

A II COEPE vem reafirmar alguns princípios já conferidos na I COEPE, assim como ressignificar outras demandas e princípios acentuados importantes nesse caminhar universitário. Nesse contexto, a constituição de uma universidade popular, em caráter mais efetivo (UFFS, 2018, p. 109, grifo nosso):

Pressupõe uma democratização do acesso e da produção do conhecimento, cujo desenvolvimento envolve: a) constituição de uma política de acesso e permanência que garanta a participação dos diferentes sujeitos sociais; b) reconhecimento da existência de várias formas de se produzir conhecimento, além do modelo científico predominante, pois há várias epistemologias, igualmente importantes e complementares, de forma que o conhecimento resulta multi e **interdisciplinar**; c) compreensão do currículo como trajetória formativa, integrada por um conjunto de saberes, articulados em torno de um projeto formativo que extrapola os limites da profissionalização; d) valorização da participação de diversos atores, com destaque aos movimentos sociais e ao **protagonismo dos estudantes**; e) promoção de uma formação para lidar com os problemas do mundo, permitindo que o egresso possa atuar não só no mundo do trabalho, mas também nos **processos de produção**

cultural e política em contextos reais; f) articulação mais efetiva da pesquisa, da extensão e da cultura com o ensino; g) definição de objetos de pesquisa mediante o diálogo crítico entre a tradição acadêmica e as demandas sociais.

Logo, uma universidade popular está além de uma política de acesso diferenciada, perpassa a construção e constituição de um processo educativo diferenciado, voltado para os sujeitos enquanto autores de seu próprio pensar, agir e se comunicar. Postura essa que permita a concepção outra de ser no mundo, e concepção outra do mundo e das relações que neste se estabelecem.

Defendemos a interdisciplinaridade entre tensões educativas, em outros termos, defendemos a interdisciplinaridade entre educação humana, cidadã (política) e o trabalho profissional. O que perpassa assumir para além do conhecimento imbricado por áreas da ciência, é pontuar como o conhecimento pode educar o sujeito para a atuação política/crítica, para o exercício da alteridade, para a compreensão do outro na minha constituição e as formas de relação social mais humanas, articuladas ao desenvolvimento do trabalho profissional mais político e humano, voltado à emancipação de mulheres e homens. Podemos observar na construção do documento da II COEPE essa preocupação educativa, revelando que na introdução da proposta curricular identificou-se a realidade “[...] *de grandes dificuldades e até de resistências, pois há casos em que os domínios comum e conexo são tratados como meros “anexos” aos cursos e até posicionamentos de docentes e/ou coletivos contrários à sua presença, apoiados na lógica da profissionalização.*” (UFFS, 2018, p. 110). Apontando para a necessidade de mudanças e aprofundamento teórico docente, que busque caminhar na direção do objetivo interdisciplinar proposto. E a necessidade de “*3.4 Buscar mecanismos para redimensionar a concepção curricular para além da formação voltada para a atuação profissional;*” (UFFS, 2019a, p. 95, grifo nosso), e “*1.4 Reconhecer e promover a universidade como espaço-tempo de formação política e cultural, para além do profissional, o que envolve também a discussão, problematização e participação na construção de um projeto de Nação;*” (UFFS, 2019a, p. 94, grifo nosso). Com isso, não estamos de maneira nenhuma apontando para o fim das disciplinas, mas a compreensão de eixos norteadores que articulem o conhecimento produzido em cada componente curricular.

Podemos perceber que no caminhar entre a I COEPE, que se propõe a inovar na sua proposta curricular embasada pela interdisciplinaridade, e a II COEPE, existiram implicações que impediram de fato essa efetivação interdisciplinar. Conforme UFFS (2018, p. 114-115), há a necessidade de:

3.2 Abertura de linhas de diálogos dentro da Universidade para realizar o debate sobre seu currículo, pois a estrutura curricular criada e materializada ainda não tornou a UFFS realmente inovadora e transformadora. 3.3 Avanço na organização do currículo dos cursos em torno de eixos integradores, em favor do fortalecimento da prática da interdisciplinaridade e da produção de um conhecimento mais rico e complexo da realidade; 3.4 Busca de mecanismos para redimensionar a concepção curricular para além da formação voltada para a atuação profissional;

A busca pela interdisciplinaridade está ademais da justaposição entre áreas do conhecimento, tem relações com o conhecimento profissional interligado estreitamente pelas dimensões do humano, da política, da ética, da estética, da cultura, da autonomia, outrossim a UFFS (2018, p. 115) está em “3.4 *Busca de mecanismos para redimensionar a concepção curricular para além da formação voltada para a atuação profissional;*”

A concepção de conhecimento no PDI, especificamente no Projeto Pedagógico Institucional - PPI (UFFS, 2019a), transita pelo caminho entre conhecer para uma mudança permanente da práxis social, possibilitando a construção de maneiras outras de ser, conhecer, estar sendo e existir no mundo com o outro, no coletivo, inserir-se. Dessa forma o conhecimento é:

- a) construto sócio-histórico, constituinte do humano, cuja apropriação torna possível o desenvolvimento de cada indivíduo singular e a transformação dos processos sociais por meio da sua ação qualificada;
- b) práxis social (cultura e trabalho), entendida como parte integrante das práticas sociais mais amplas, em que determinados aspectos ou dimensões da realidade são recortados e convertidos em objetos de análise e de (re)significação, cujo resultado retroage sobre essa mesma cultura e a dinamiza;
- c) conjunto das experiências e dimensões culturais, em sua amplitude e diversidade, sem hierarquias predefinidas;
- d) processo de produção coletiva que se efetiva através da prática do ensino e da aprendizagem, compreendida como transmissão/apropriação ativa do conhecimento, através da contextualização e da problematização histórica e epistemológica, em que ciência, ética e estética se congregam para constituir o trabalho como valor ontológico;
- e) diálogo permanente entre o conhecimento sistematizado pelas áreas do conhecimento, seus respectivos campos disciplinares e o conhecimento popular (UFFS, 2019a, p. 57-58).

É conhecer, apreender o conhecimento por meio do diálogo de forma interdisciplinar e coletiva, superando as primeiras impressões (o pseudoconhecimento), o cotidiano, por meio da apropriação do saber historicamente acumulado (produzido pelo homem e o seu trabalho), com vistas na mudança da práxis, transformando a práxis inicial em práxis social ressignificada.

A questão da flexibilização curricular disposta na política para a formação docente (UFFS, 2017, p. 3), na Resolução nº 2/2017 (e presente em outros documentos institucionais)

estabelece a possibilidade de os discentes “[...] *definirem parte de seu percurso formativo através da flexibilidade curricular, em consonância com suas trajetórias pessoais e os processos de inserção social, cultural e profissional, a ser incorporado na estrutura curricular dos projetos pedagógicos dos cursos;*” atribuindo assim um olhar para a constituição de cada um, o caminho constitutivo dos sujeitos que são singulares.

Dentro da Resolução nº 2/2017 (UFFS, 2017, p. 4) encontramos sinais da concepção interdisciplinar da UFFS que perpassa:

II - A orientação das atividades visando promover a formação do ser humano integral (geral e específica), contraposta aos processos fragmentadores da produção de conhecimento, através da articulação das dimensões do currículo (Domínio Comum, Conexo e Específico), capaz de pensar e atuar criticamente na sociedade, de forma criativa, propositiva e consciente das razões de ser de sua prática profissional, pessoal, social e política, em termos técnicos, éticos e estéticos.

Fica posto que a proposta de interdisciplinaridade está na articulação entre os domínios: comum, conexo e específico do currículo, que tem o propósito de educar para a atuação e inserção dos sujeitos na sociedade de forma crítica e atuante, que conforme Freire (1997) se distancia de uma adaptação, de uma adequação da mulher e do homem às formas de ser impostas socialmente, aproximando-se da intervenção consciente e política dos sujeitos na realidade, no meio social. E que dessa forma está diretamente ligada a uma educação política, afinal todas as dimensões sublinhadas neste trabalho se inter-relacionam e se movimentam concomitantemente.

Dentro do PPC 1 (UFFS, 2010b, p. 182) identificamos a proposta do LADO - Laboratório Articulado de Docência que:

[...] se constitui a partir de um conjunto de ações que envolvem pesquisa, extensão e ensino, cujo objetivo é ser espaço interdisciplinar, a fim de promover a integração horizontal e vertical dos cursos de Licenciatura da UFFS (Filosofia, Geografia, História, Letras Português e Espanhol, Pedagogia e Sociologia), visando a garantir sua qualidade didático-pedagógica e a flexibilização curricular.

E ainda, o planejamento para a utilização desse espaço está prevista para “[...] *horários ociosos, para a promoção de atividades extra-classe que visem a uma maior integração entre graduação e pós-graduação e possam auxiliar na dinamização dos cursos de graduação.*” (UFFS, 2010b, p. 184).

Contudo, ao analisarmos o segundo PPC (PPC 2) – 2019 (UFFS, 2019b), não encontramos referência ou menção sobre a proposta do LADO, nem em relação a sua implantação, nem sobre o seu andamento e desenvolvimento, o que nos mostra indícios de

uma proposta não alcançada, porém para uma concreta afirmação sinalizamos para a possibilidade de uma outra investigação com esse objetivo. Nessa mesma direção, encontramos no PPC 2 (UFFS, 2019b) a referência ao LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores, com indícios de acolher estudantes de todos os cursos de licenciatura do *Campus* Chapecó. Outro espaço que buscará a interdisciplinaridade, segundo UFFS (2019b, p. 307), é “*a implantação do LPC também será referência formativa de acadêmicos e profissionais de diferentes âmbitos da educação, pois será um espaço educativo de formação interdisciplinar, que articulará o tripé ensino-pesquisa-extensão.*” Esse é, também, um dos pontos desta pesquisa que merece investigações futuras.

Notamos sinais da interdisciplinaridade nos objetivos dos cursos de graduação como forma de “*promover a integração curricular entre os domínios Comum, Conexo e Específico na organização e desenvolvimento dos PPCs;*” e “*fomentar a criação de práticas pedagógicas interdisciplinares através da promoção da cooperação entre cursos, campi e outras instituições educacionais, culturais e sociais*” (UFFS, 2019a, p. 61). Assim, “*as políticas e diretrizes do Ensino de Graduação da UFFS, amparadas na Legislação Nacional, fundamentam-se, principalmente, na interdisciplinaridade e na formação do sujeito na sua integralidade [...]*” (UFFS, 2019a, p. 62).

Para tanto, segundo UFFS (2019a), o currículo da UFFS foi pensado a partir de domínios formativos: comum, conexo e específico, que devem caminhar de forma articulada entre si, e vinculado a uma flexibilidade curricular em que os estudantes podem decidir parte desse processo educativo curricular.

Dentro da proposta curricular da UFFS acentua-se que o domínio conexo é o espaço orientado à interdisciplinaridade, posto que:

[...] é constituído pelos conteúdos pertencentes a áreas do conhecimento que são objeto de estudo em mais de um curso, seja para formação científica e/ou profissional. Desse modo, tais conteúdos são abordados em componentes curriculares compartilhados entre esses cursos, possibilitando a aproximação e interação entre os docentes e estudantes envolvidos no seu desenvolvimento, representando, portanto, **instrumento privilegiado para o diálogo interdisciplinar** (UFFS, 2019a, p. 70, grifo nosso).

Na busca de sinais de um avanço, em relação à interdisciplinaridade, na construção do segundo PPC (PPC 2), encontramos entre as mudanças centrais do curso de Pedagogia, em questões curriculares, “[...] c) *a implementação da perspectiva integradora por meio do Seminário Docência, Pesquisa e Extensão em Educação presente em cada fase do curso [...]*

e) a presença das comunidades externas nas atividades propostas, [...]” (UFFS, 2019b, p. 24), especialmente no que se refere aos seminários integradores. Nesse contexto, podemos observar indícios de uma aproximação e articulação entre os diferentes componentes curriculares, eixo este integrador e de desenvolvimento da indissociabilidade entre teoria e prática dentro do processo educativo.

Quanto à organização do respectivo seminário, observamos que a proposta para a sua materialização, durante o percurso do curso, versa ora pelo protagonismo dos docentes universitários, ora pelas professoras das escolas de educação básica e ora pelas estudantes em processo de formação inicial. Ele acontecerá no final de cada fase/semestre do curso, tendo o objetivo de “[...] agregar, organizar e apresentar os estudos e trabalhos realizados na respectiva fase, mantendo o foco nas três²⁶ espirais, constituindo-se como um dos exercícios da prática como componente curricular.” E, logo, “essa prática exigirá um exercício coletivo de socializar múltiplas experiências pedagógicas.” (UFFS, 2019b, p. 50).

Pretende-se ainda, com a realização semestral do *Seminário Docência, Pesquisa e Extensão em Educação* articular os três domínios formativos, sendo eles: o domínio comum, o domínio conexo e o domínio específico, ao promover a conexão/correspondência entre os componentes curriculares da respectiva fase. O que nos aponta para sinais de um movimento desafiador, neste momento em especial que versa entre caminhar do planejamento até a materialização desse seminário semestralmente.

Enquanto parte da flexibilização curricular, temos os componentes optativos na materialização dessa proposta. E, nesse sentido, destacamos dois desses respectivos componentes: Educação popular e a práxis em Paulo Freire, e Pedagogia freireana para a vida, presentes na segunda edição do PPC (UFFS, 2019b). Tendo a primeira como ementa:

Paradigmas de Educação na contemporaneidade. A universidade pública e popular e os desafios para uma Educação libertadora. Conceitos de Educação Popular e implicações para formação, gestão e atuação pedagógicas. História e legado reflexivo de Paulo Freire para uma prática pedagógica dialógica, e conexões com outros saberes e áreas. Principais conceitos Freireanos e suas tensões e aderências com a prática pedagógica, na perspectiva da Educação Popular dentro e fora de espaços escolares (UFFS, 2019b, p. 221).

E a segunda “*O pensamento de Paulo Freire: concepção de ser humano e sociedade. Elementos da pedagogia freireana para as relações da vida cotidiana: dialogicidade, alteridade, ética, estética e política. Conhecimento, consciência e mudança na escola da*

²⁶ O referido Seminário busca articular o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão.

vida.” (UFFS, 2019b, p. 265). Demarcando, dessa forma, a presença da obra do autor dentro do curso de Pedagogia, posto que a bibliografia básica desses componentes está embasada especialmente por obras de Paulo Freire.

No que se refere ao PPC 1 e 2 do curso de Pedagogia do *Campus* Chapecó, identificamos esses domínios formativos dentro da matriz curricular, contudo, sinalizamos que para efetivar compreensões em termos que se referem a sua materialização, apontam para demandas na direção de outras pesquisas. De modo geral, o curso atende a política curricular institucional, apresentando componentes curriculares dos três domínios e esforçando-se para articular aos princípios fundantes da formação de professores assumida. Tudo isso, contudo, requer análises mais detalhadas que não alcançamos realizar neste momento.

Neste sentido, em termos gerais, não conclusivos e dentro dos limites desta pesquisa, podemos inferir afirmativamente sobre a intencionalidade da UFFS no sentido de tratar o conhecimento de modo interdisciplinar, fomentando, por assim dizer, uma política curricular que “faça força” e que caminhe nesta direção. Contudo, o currículo e o conhecimento são sempre espaço-tempos de disputa, de luta, de movimentos e contradições. E, no percurso formativo em análise, não é diferente. Se tomarmos isoladamente ou no conjunto, os domínios de conhecimento que sustentam o currículo da UFFS, verificaremos ali, por dentro de uma tentativa de interdisciplinarização, uma excessiva disciplinarização que, a nosso ver, fatia o conhecimento especialmente no âmbito do domínio comum. Esse fatiamento de um bloco considerado de formação ampla, crítica e criativa do perfil de egresso da UFFS, nega, a nosso ver, a razão para a qual esse domínio foi criado e, mais além, explicita indícios de concepções bancárias de educação que concebem os sujeitos de classes populares (e outros também) como receptáculos com falhas de preenchimento. Notadamente tais afirmações requerem maiores estudos. Mas, eis aqui uma severa contradição que a UFFS terá de encarar como elemento fundamental para colocar-se efetivamente na direção de um currículo que compreenda o humano como totalidade em movimento, tecido na trama de relações sociais e circunstâncias históricas, produtor de cultura e de saberes.

Nosso objetivo geral foi identificar aproximações e distanciamentos entre os pressupostos freireanos e o curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Chapecó. Na tabela abaixo destacamos os excertos identificados no PPC 1, no PPC 2 e na Resolução nº 2/2017. Por isso, não destacamos neste espaço os outros documentos institucionais (I COEPE, II COEPE, PDI e PPI), pois todos eles encontram-se identificados e contextualizados no corpo do texto. Como forma de síntese, trazemos na sequência a tabela com os principais resultados da pesquisa.

Pressupostos	Aproximações	Documento
Educação Política	“[...] valorização dos saberes populares tácitos, como condição para a cidadania, fugindo, portanto, das concepções simplórias e reducionistas da Educação que a colocam como mecanismo de uma ‘nova cruzada’ a levar civilização aos ‘incivilizados’ [...]” (UFFS, 2010b, p. 27).	PPC 1
	“[...] papel político das instituições formativas, o seu compromisso com uma formação para a cidadania, orientado, sobretudo, por um olhar de alteridade.” (UFFS, 2010b, p. 27).	PPC 1
	“[...] aposta na presença das classes populares na universidade e na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário para a região, tendo como eixo estruturador a agricultura familiar e camponesa.” (UFFS, 2010b, p. 11).	PPC 1
	“[...] ao longo deste documento o compromisso do Curso de Pedagogia da UFFS com uma sólida formação de professores, que possibilite uma inserção crítica e qualificada nos âmbitos de atuação de sua profissão, assegurando, sobretudo, uma formação consistente [...]” (UFFS, 2010b, p. 6).	PPC 1
	“[...] Que tipo de sociedade temos e queremos? Qual a função do Curso diante das novas relações sociais e de produção? Qual o perfil do profissional a formar, frente às exigências do mercado de trabalho? Em que consiste a formação dos futuros professores?” (UFFS, 2010b, p. 30).	PPC 1
Educação para o movimento dialético	“III – O conhecimento como práxis social;” (UFFS, 2017, p. 2).	Resolução nº 2/2017
	“No âmbito da produção e difusão de novos conhecimentos educacionais, o curso de Pedagogia da UFFS assume como princípio fundante a indissociabilidade entre teoria e prática, promovendo o conhecimento teórico-prático: do ensino de saberes [...] da extensão universitária capaz de promover a articulação dos conhecimentos acadêmicos com as práticas sociais das populações locais. Visa, nesse sentido, a integração da universidade com a comunidade regional para favorecer a participação efetiva da comunidade externa na formulação de políticas de formação professores; proporcionar aos acadêmicos/as o intercâmbio permanente com a realidade concreta do exercício profissional e ação cidadã [...] ” (UFFS, 2010b, p. 6-7, grifo nosso).	PPC 1
	“A professora em formação, preconizada neste projeto político pedagógico é, antes de tudo, um humano. E, como tal, é também síntese de múltiplas relações sociais e síntese da participação ativa que experimenta em diferentes grupos culturais com os quais interage.” (UFFS, 2019b, p. 27).	PPC 2
	“[...] à educação cabe preparar os indivíduos para compreenderem as transformações da sociedade como um processo complexo e inacabado onde valores e paradigmas estão sendo permanentemente questionados.” (UFFS, 2010b, p. 29, grifo nosso).	PPC 1
	“‘para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público -, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?’” (SADER, 2005 citado por UFFS, 2010b, p. 31).	PPC 1
	“[...] de muitos olhares, interpretações, construções e desconstruções, próprias da dinâmica humana, muitas demandas, de toda ordem, foram se colocando como desafios àqueles que, ao caminhar, foram construindo o caminho.” (UFFS, 2019b, p. 20).	PPC 2
	“[...] contribuições, discussões e ideias que vieram de muitos	PPC 2

	<i>tempos e lugares: estudantes, docentes, dirigentes escolares e educacionais, gestores, administradores, representantes da sociedade civil organizada, legisladores, pesquisadores e estudiosos de várias geografias, sejam elas locais, nacionais ou mundiais. Este projeto é, portanto, uma composição em movimento, uma concepção em que atuam diferentes deslocamentos em contínuas recombinações. Este documento é de todos os que dele participaram e daqueles que não param de chegar, de juntar-se nessa imensa tarefa de formar professoras para atuarem nas escolas básicas do contexto de abrangência da UFFS.” (UFFS, 2019b, p. 23).</i>	
Educação para o diálogo	<i>“Art. 41. Fica instituído, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o Fórum das Licenciaturas da UFFS, constituindo-se em espaço permanente de debate, ausculta e sistematização dos cursos de licenciatura da UFFS, tendo por objetivo geral promover a integração entre as licenciaturas e a consolidação da política de formação de professores da instituição, em diálogo permanente com a educação básica pública.” (UFFS, 2017, p. 14, grifo nosso).</i>	Resolução nº 2/2017
	<i>“[...] se busca construir uma instituição pública de educação superior como ponto de apoio para repensar o processo de modernização no campo, que, nos moldes nos quais foi implementada, foi um fator de concentração de renda e riqueza.” (UFFS, 2010b, p. 11).</i>	PPC 1
	<i>“[...] expansão da educação superior pública e gratuita em uma região historicamente negligenciada, possibilitando que as conquistas democráticas e populares adquiram mais força.” (UFFS, 2010b, p. 12).</i>	PPC 1
	<i>“[...] criou a Universidade Federal da Fronteira Sul, concretizando, dessa forma, o trabalho do Movimento Pró-Universidade alicerçado na demanda apontada pelos movimentos sociais dos três estados da região sul.” (UFFS, 2010b, p. 16).</i>	PPC 1
	<i>“Na definição dos cursos de graduação, a Comissão de Implantação da UFFS priorizou as áreas das Ciências da Agrárias e das Licenciaturas, tendo em vista a importância da agroecologia para a Região, a necessidade de tratamento dos dejetos, os problemas ambientais gerados pelas agroindústrias, as perspectivas da agricultura familiar e camponesa, e a sua centralidade no projeto de desenvolvimento regional proposto pela Instituição etc.; já o foco nas licenciaturas se justifica pela integração às políticas do governo federal de valorizar as carreiras do magistério.” (UFFS, 2010b, p. 15).</i>	PPC 1
	<i>“[...] ao longo do primeiro semestre letivo, aconteceu a I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (I COEPE) com o tema “Construindo Agendas e Definindo rumos”. Mais uma vez, toda a comunidade acadêmica esteve envolvida. O propósito fundamental da conferência foi aprofundar a interlocução entre a comunidade acadêmica e as lideranças regionais, com o intuito de definir as políticas e as agendas prioritárias da UFFS no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. [...] Após quatro meses de discussões, envolvendo os cinco campi da UFFS e aproximadamente 4.000 participantes (docentes, técnico-administrativos, estudantes e lideranças sociais ligadas aos movimentos sociais), a I COEPE finalizou os trabalhos em setembro de 2010, aprovando em plenária o Documento Final, que estabelece as políticas norteadoras e as ações prioritárias para cada uma das áreas-fim da UFFS (ensino, pesquisa e extensão).” (UFFS, 2010b, p. 18-19).</i>	PPC 1
	<i>“• [...] efetiva da comunidade externa na formulação de políticas de formação de pedagogos, tendo em vista que é ela a destinatária</i>	PPC 1

	<i>da ação docente; •Proporcionar aos alunos o intercâmbio permanente com a realidade concreta [...] e ação cidadã;" (UFFS, 2010b, p. 34, grifo nosso).</i>	
Educação para a curiosidade epistemológica	<i>"As atividades de estágio e sua problematização constituem objetos privilegiados de investigação e de aprofundamento de estudos no âmbito dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)." (UFFS, 2017, p. 12).</i>	Resolução nº 2/2017
	<i>"Toma como referência metodológica principal o desenvolvimento do pensamento crítico, analítico, investigativo, ético e estético – requerido pelo perfil de pedagoga definido – que tem a prática social como ponto de partida e de chegada [...]" para a constituição do conhecimento. Por isso, "[...] o recorte epistemológico da prática social é o que coloca a instituição educativa (IEI/escola) com toda a sua complexidade e especificidade como objeto de estudo e de formação permanente." (UFFS, 2019b, p. 28).</i>	PPC 2
	<i>"[...] considerar os vários aspectos de uma questão de modo a superar a credulidade ingênua, a crença imediatista e fanática em reflexões que se caracterizam por modismos." (UFFS, 2010b, p. 35).</i>	PPC 1
Educação para a autonomia	<i>"[...] à educação cabe preparar o indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro, por meio de um melhor conhecimento do mundo e das relações que se estabelecem entre os homens e entre estes e o meio ambiente físico e social." (UFFS, 2010b, p. 29).</i>	PPC 1
	<i>"[...] considerar os vários aspectos de uma questão de modo a superar a credulidade ingênua, a crença imediatista e fanática em reflexões que se caracterizam por modismos." (UFFS, 2010b, p. 35).</i>	PPC 1
	<i>"[...] as características profissionais desejadas procuram ultrapassar aquelas definidas pela lógica de mercado hoje hegemônica. Colocam-se na direção da formação de valores culturais, sociais e éticos explicitados a partir da crença de que outras formas de organização social, pautadas na justiça, na ciência e na arte, são possíveis de serem construídas por meio da docência, nos âmbitos do ensino, da gestão, da pesquisa e da produção do conhecimento." (UFFS, 2010b, p. 35).</i>	PPC 1
Educação para a interdisciplinaridade	<i>"[...] definir parte de seu percurso formativo através da flexibilidade curricular, em consonância com suas trajetórias pessoais e os processos de inserção social, cultural e profissional, a ser incorporado na estrutura curricular dos projetos pedagógicos dos cursos;" (UFFS, 2017, p. 3).</i>	Resolução nº 2/2017
	<i>"II - A orientação das atividades visando promover a formação do ser humano integral (geral e específica), contraposta aos processos fragmentadores da produção de conhecimento, através da articulação das dimensões do currículo (Domínio Comum, Conexo e Específico), capaz de pensar e atuar criticamente na sociedade, de forma criativa, propositiva e consciente das razões de ser de sua prática profissional, pessoal, social e política, em termos técnicos, éticos e estéticos;" (UFFS, 2017, p. 4).</i>	Resolução nº 2/2017
	<i>"A implantação do LPC também será referência formativa de acadêmicos e profissionais de diferentes âmbitos da educação, pois será um espaço educativo de formação interdisciplinar, que articulará o tripé ensino-pesquisa-extensão." (UFFS, 2019b, p. 307).</i>	PPC 2
	<i>"[...] c) a implementação da perspectiva integradora por meio do Seminário Docência, Pesquisa e Extensão em Educação presente em cada fase do curso [...] e) a presença das comunidades externas nas atividades propostas, [...]" (UFFS, 2019b, p. 24).</i>	PPC 2
	<i>"[...] agregar, organizar e apresentar os estudos e trabalhos realizados na respectiva fase, mantendo o foco nas três espirais,</i>	PPC 2

	<i>constituindo-se como um dos exercícios da prática como componente curricular.” E logo, “Essa prática exigirá um exercício coletivo de socializar múltiplas experiências pedagógicas.” (UFFS, 2019b, p. 50).</i>	
Categorias	Distanciamentos	Documento
Educação para a interdisciplinaridade	O currículo e o conhecimento são sempre espaço-tempos de disputa, de luta, de movimentos e contradições. E, no percurso formativo em análise, não é diferente. Se tomarmos isoladamente ou no conjunto, os domínios de conhecimento que sustentam o currículo da UFFS, verificaremos ali, por dentro de uma tentativa de interdisciplinarização, uma excessiva disciplinarização que, a nosso ver, fatia o conhecimento especialmente no âmbito do domínio comum. Esse fatiamento de um bloco considerado de formação ampla, crítica e criativa do perfil de egresso da UFFS, nega, a nosso ver, a razão para a qual esse domínio foi criado e, mais além, explicita indícios de concepções bancárias de educação que concebem os sujeitos de classes populares (e outros também) como receptáculos com falhas de preenchimento.	PPC 1 e PPC 2
	<i>“Art. 23. O mínimo para a carga horária relativa à flexibilização na forma de componentes optativos e/ou eletivos é de 5% da carga horária total dos cursos de licenciatura da UFFS.” (UFFS, 2017, p. 10).*</i>	Resolução nº 2/2017

* Destacamos como um distanciamento por considerar 5% um percentual acentuadamente pequeno.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Neste momento lançamos algumas considerações conclusivas, que não tem o objetivo de findar o tema proposto.

Esta dissertação teve como objetivo: identificar as possíveis aproximações e distanciamentos entre o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia da UFFS/*Campus* Chapecó e os pressupostos Freireanos para a formação inicial de educadores, especificamente no que se refere à formação inicial de professores no âmbito do curso de Pedagogia desta instituição.

Um dos nossos objetivos foi identificar *quais os pressupostos Freireanos para a formação inicial de educadores?* Os quais distinguimos como categorias prévias, as que denominamos: educação política, educação para o movimento dialético e educação para o diálogo. E as que identificamos a posteriori: educação para a curiosidade epistemológica, educação para a autonomia e a educação para a interdisciplinaridade. Desta forma, sublinhamos que as concepções freireanas, e mais ainda, o pensamento de Paulo Freire é um campo teórico substancialmente profícuo para análises voltadas para a formação docente, e em especial como demarcado nesse estudo, para a formação inicial de educadores.

Com isso, evidenciamos que os documentos institucionais – as COEPEs, o PDI, o PPI, os PPCs - são uma construção coletiva, um conjunto de mãos e ideias demarcando espaços e ações. E justamente por isso, não deixa de ser um campo de disputa, disputa de pensamentos, de poder, de concepções, é sempre um enfrentamento necessário para a construção plural e diversa dos espaços escolares, sejam eles: o ensino superior ou a escola de Educação Básica (no caso o Projeto Político Pedagógico – PPP). Nessa perspectiva, esses documentos institucionais assim como não são neutros tampouco são homogêneos, eles se configuram e se estruturam na heterogeneidade de posturas e concepções, que por vezes pode explicitar mais alguma conjuntura teórica que outra. Por isso reiteramos que nossa proposta em relação aos documentos institucionais referiu-se precisamente em investigar indícios de pressupostos freireanos na constituição desta universidade.

Ao longo do terceiro capítulo materializamos aproximações e distanciamentos entre os pressupostos freireanos para a formação inicial de educadores e o curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Chapecó. E, a partir desse material empírico, podemos afirmar que os documentos institucionais da UFFS trazem em si alguns indícios de pressupostos freireanos, a partir do ponto de vista instrumental da metodologia indiciária. O que não significa dizer que esta universidade seja freireana, ela traz em seu bojo contribuições coletivas e que dentre elas

podemos identificar alguns pressupostos de Freire, tais como: de uma educação política, de uma educação para a curiosidade epistemológica, de uma educação dialética.

Nesse sentido, ressaltamos que nos documentos da I COEPE encontramos o autor Paulo Freire sendo mencionado uma vez e na II COEPE não encontramos referência a ele. O que se torna um tanto contraditório, visto o autor ter contribuído significativamente em torno da temática da educação popular e ainda por seu reconhecimento mundial acerca de uma educação libertadora. Como já afirmado anteriormente, esses documentos fazem parte de uma disputa, de um enfrentamento de concepções. Contudo, uma universidade que se assume popular perpassa reconhecer e ressignificar autores já respeitados pelas suas contribuições na área da educação popular. Nesse tocante, ressalvamos a presença de outros autores reconhecidos nessa área, porém nosso patrono nacional da educação é pouquíssimo citado. O que não significa afirmar que seus pressupostos não estejam presentes na constituição desses documentos, apenas alertamos a ausência de sua menção.

Com isso evidenciaremos o registro em relação a Freire no PDI 2019-2023 (UFFS, 2019a, p. 18):

Nesse contexto, se faz necessário definir os significados de educação popular propostos pela UFFS. O conceito de educação popular defendida por Freire busca mudar a realidade opressora, de forma a permitir a emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos, atuando como elementos de transformação, que, através do diálogo participativo, procura recuperar a oralidade e a história individuais, pois *“já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão”* (FREIRE, 1987, p. 130). Com base nos pressupostos mencionados, a UFFS tem procurado ser uma instituição capaz de participar do processo de transformação da Mesoregião Grande Fronteira do Mercosul e entornos, transpondo as barreiras fronteiriças, reconhecendo as distâncias sociais e culturais, as lutas políticas da sociedade civil organizada, por meio da promoção da educação popular, gratuita e de qualidade. Seu perfil desenhasse, portanto, como universidade *multicampi*, interestadual, pública, democrática, popular e socialmente comprometida com a realidade sócio-histórica, econômica, política, ambiental e cultural da sua região de inserção.

Sublinhamos que não estamos incitando com isso uma exclusividade ao autor Paulo Freire, apenas apontamos para a ressignificação e menção dos seus contributos em relação à educação, o seu reconhecimento enquanto educador nordestino brasileiro que tem seus princípios ético-teórico-políticos ratificados e respeitados mundialmente.

Notamos algumas ressignificações entre a primeira e a segunda edição do PPC (PPC 1 e PPC 2) do curso de Pedagogia, especialmente, no que se refere à presença do autor no documento. Identificamos dentre a bibliografia básica e a bibliografia complementar, do curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Chapecó, diversas obras de Paulo Freire, com mais

intensidade nas ementas do segundo PPC do curso (PPC 2). Com isso não queremos defender que o curso de Pedagogia da UFFS seja freireano ou deva ser freireano, apenas reconhecer a presença das contribuições do nosso patrono da educação, que sendo um dos autores mais lidos mundialmente e reconhecido internacionalmente, dentre outras várias justificativas, têm razões para estar no curso em questão.

Reforçamos que a formação inicial docente popular que sinalizamos neste trabalho situa o estudante para além da apreensão dos conteúdos específicos a sua prática pedagógica, encontra-se na compreensão sobre educação, na concepção histórica, epistemológica e política da sua profissão. Perpassa o porquê de querer ser professora/professor, envolve fazer compreensões críticas e problematizadoras da própria profissão, é a busca inquietante por ressignificações do modo de existir e de se fazer professora. Demarca o trabalho docente por um conjunto de conhecimentos teóricos e vivências reflexivas e teóricas da prática, distanciando a mesma do equivocado entendimento da profissão enquanto vocação e/ou dom. Para isso, “[...] um primeiro passo estará no libertar a educação de seu estatuto secular de não ser mais uma agência de colonização de mãos e mentes de acordo com o ideário hegemônico do dominador.” (BRANDÃO, 2017, p. 112). Será a educação uma oportunidade de intervenção no mundo para além do que está ideologicamente demarcado, será ela uma possibilidade outra de se fazer história e de se fazer gente no mundo.

Voltaremos às questões do currículo da UFFS, ressaltando nossa posição quanto à matriz curricular. O domínio comum, que a nosso ver, é significativamente responsável pelo perfil do egresso da UFFS, é importante justamente nesse sentido, porque sintetiza o esforço educativo comum a todos os cursos, em outras palavras, queremos ressaltar que é nesse domínio que encontramos a estruturação e construção do perfil profissional do estudante da UFFS, perpassando a compreensão entre estudantes dos diferentes cursos sejam de bacharelado ou de licenciatura, do porquê de ser e estar na respectiva profissão, de que modo “eu” enquanto gente nesse mundo posso contribuir profissionalmente com possibilidades outras de se fazer e ser profissional, de modo que minha inquietação e curiosidade sejam uma constante.

Na Resolução nº 2/2017, fruto da conferência das licenciaturas, encontramos 5% de flexibilização no “*Art. 23. O mínimo para a carga horária relativa à flexibilização na forma de componentes optativos e/ou eletivos é de 5% da carga horária total dos cursos de licenciatura da UFFS.*” (UFFS, 2017, p. 10). Ou seja, num currículo que se propõe interdisciplinar e flexível, em termos efetivos, talvez pouco seja flexível e interdisciplinar, uma vez que quando lançamos mão de um percentual acentuadamente pequeno, como este,

estamos concebendo o estudante, em certo sentido, como um banco, alguém que não é capaz de pensar por ele próprio o seu percurso educativo (em conjunto com uma mediação docente), influenciando dessa forma na construção da autonomia discente no processo inicial do estudante.

Em termos conclusivos, este estudo está inconcluso. Embora um conjunto de respostas puderam compor nosso esforço de investigação e reflexão sinalizando que os resultados alcançados até aqui (e em movimento) possibilitaram boas aproximações entre os princípios da pedagogia freireana, demarcando em grande medida os documentos oficiais, tanto da instituição quanto do curso de Pedagogia da UFFS/*Campus* Chapecó, a exemplo aproximações em termos que se referem a uma educação para a curiosidade, a uma educação política. Possibilitando inferir em certo sentido bons indícios de aproximação e diálogo profícuo com os fundamentos freireanos. De outro lado, temos sinais de distanciamento especialmente no que se refere à proposta curricular institucional e que acaba, seguramente, refletindo na organização interna dos projetos pedagógicos dos cursos.

Muito embora não tenhamos alcançado uma análise pormenorizada das matrizes curriculares em andamento no curso de Pedagogia em tela, o que se faz necessário em novas investigações, identificamos uma lógica fragmentada no currículo institucional que pode estar se reproduzindo no âmbito do curso. Trata-se da contradição entre a lógica interdisciplinar declarada pelo currículo institucional e a fragmentação em componentes curriculares isolados, especialmente no âmbito do domínio comum. Ao que parece há ali pouca pedagogia freireana, o que sinaliza distanciamentos importantes dos fundamentos freireanos e a necessidade de aprofundamento de estudos, de explicitação, de verificação, e de tomada de novas decisões.

Nessa pesquisa não foi possível aprofundar estudos acerca de temas fundamentais como a interdisciplinaridade e a flexibilização curricular. Essas temáticas poderão ser objetos de outros necessários estudos interessados em ampliar o pensamento freireano como base de formação profissional e humana. Perguntas como: o que efetivamente tem de flexibilização na matriz curricular nos percursos educativos propostos? Em termos do domínio formativo, de fato o que tem de conexo no conexo? O que tem de comum no domínio comum? Quais os cursos que efetivamente se conectam? Os estudantes dos diversos cursos de licenciatura estão se encontrando durante as aulas? Eles têm essa educação sendo estruturada no diálogo entre Pedagogia e outras licenciaturas? Será que é possível falar em flexibilização curricular? Será que existe mais de um “percurso formativo”? Dentro dos limites desta pesquisa não alcançamos identificar aproximações e distanciamentos dos pressupostos freireanos, aqui apresentados, e sua respectiva materialidade dentro do curso de Pedagogia da UFFS, por isso

sinalizamos acima novas perguntas decorrentes desta pesquisa, que podem suscitar novos objetivos e desse modo novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. **Educação e Pesquisa** [online], São Paulo, v. 44, p. 1-19, mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022018000100130&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: uma vida entre aprender e ensinar**. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- 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, p. 155-177, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.
- FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 43. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017p.s.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017p.o.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016p.e.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016p.a.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- _____. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014p.e.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014p.s.p.
- _____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c.c.
- _____. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013s.m.

_____. **Última entrevista a Paulo Freire 1º parte** [abr. 1997]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

_____. O compromisso popular da universidade. In: **Universidade e compromisso popular**. Transcrição do Seminário coordenado pelo Prof. Paulo Freire com a colaboração dos Profs Adriano Nogueira e Débora Mazza. Campinas: Puccamp, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. O trabalho coletivo como princípio pedagógico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 24, n. 24, p. 155-159, dez. 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/maria/Downloads/4182-1-13945-1-10-20131218%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/4182-1-13945-1-10-20131218%20(1).pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2019.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002>. Acesso em: 05 jul. 2019.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Ser freireano não é repetir os textos de Paulo Freire** [set. 2018]. Entrevistador: Luís Gustavo Ruwer. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Entrevista concedida durante a 36ª edição do Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (SEURS). Disponível em: <<http://reporterpopular.com.br/ser-freireano-nao-e-repetir-os-textos-de-paulo-freire-entrevista-com-oscar-jara/>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha**. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

MESQUIDA, Peri. Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, n. 43, p. 32-41, set. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art03_43.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida.** SCHERMA, Camila Caracelli; OLIVEIRA, Eliziane Tamanho de; GUARDA, Gelvane Nicole (Orgs.) et al. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 84p.

QUERUBIM, Viviane Rosa. **Paulo Freire e o ensino superior: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira.** 2013, 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

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

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

TORRES, Rosa María. **Os múltiplos Paulo Freires.** 2013. Disponível em: <<http://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/os-multiplos-paulo-freires>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

TREVISOL, Joviles Vítório. A pós-graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul: interiorização e redução de assimetrias em uma região de fronteira. **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 28, p. 505-532, ago. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2013.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul - PDI 2019-2023.** Aprovado pela Resolução nº 5/CONSUNI/UFFS/2019. 2019a. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional>. Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.** 2019b.

_____. Documento Final da II Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS (COEPE). In: GEREMIA, Daniela Savi; SINIGOSKI, Eliane Vilma Simon; SLONGO, Ione Inês Pinsson; KONZEN, José Oto; DAMBROS, Marlei (Orgs.). **O Ensino, a Pesquisa, a Extensão e a Cultura na perspectiva de uma Universidade Popular: II Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS (COEPE).** Chapecó: Série Memória, 2018. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/coepe/edicao_ii/livro>. Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº 2/2017 – CONSUNI/CGAE.** Aprova a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2017. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. Documento Final da I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão. In: TREVISOL, Joviles Vítório; CORDEIRO, Maria Helena; HASS, Monica (Orgs.). **Construindo agendas e**

definindo rumos: I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS. Chapecó: Edições UFFS, 2011.

_____. **I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE):** Construindo agendas e definindo rumos. Documento-Base. 2010a. Disponível em: <https://www-mgm.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/coepe/edicao_i/documentos>. Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.** 2010b. Disponível em: <<https://www-mgm.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2010-0001>>. Acesso em: 18 jun. 2019.