UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAYARA DE LIMA OLIVEIRA

CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE QUÍMICA

São Carlos
2026

NAYARA DE LIMA OLIVEIRA

CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE QUÍMICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) para obtenção do título de Doutora em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Área de concentração: Educação.

Orientação: Dr. Fernando Stanzione Galizia

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

São Carlos
2026

Oliveira., Nayara de Lima

Contribuições da didática numa perspectiva freiriana na formação de futuros professores de química / Nayara de Lima Oliveira. -- 2026.
325f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Fernando Stanzione Galizia
Banca Examinadora: Fabiana Marini Braga, Jarina Rodrigues Fernandes, Maria Antonia Ramos de Azevedo, Marília Gabriela de Menezes Guedes
Bibliografia

1. Pedagogia universitária. 2. Didática. 3. Ensino de química. I. Oliveira., Nayara de Lima. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

UFSCar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Doutorado da candidata Nayara de Lima Oliveira, realizada em 23/03/2026.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia (UFSCar)

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo (UNESP)

Profa. Dra. Marília Gabriela de Menezes Guedes (UFPE)

O Relatório de Defesa produzido pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação.

À minha vó, *in memoriam*, Dona Nega.

E a todas as pessoas vítimas de abuso sexual,
desejo que, na educação, encontrem a força
para superar a realidade.

Sou uma sobrevivente.

AGRADECIMENTOS

Aos espíritos de luz que guiaram e iluminaram todos os meus caminhos até aqui.

Agradeço à minha mãe, que sempre foi a minha maior incentivadora nos estudos e fez de tudo para que eu pudesse superar a realidade que ela vivenciou: trabalhar desde muito cedo, como empregada doméstica, sem ter tido a oportunidade de estudar.

Agradeço à minha avó Dona Nega (*in memoriam*), que sempre quis o melhor para mim e me acolheu em muitos momentos difíceis. Que saudades!

Agradeço à minha tia Dude por todo o apoio, carinho e pelas memórias felizes, principalmente da infância, e pelos aprendizados com crochê.

Agradeço imensamente à minha esposa, Mayara (vidinha), também educadora. Sem ela, essa conquista jamais teria sido possível. Foi quem, de fato, esteve comigo nos principais desafios psicológicos, financeiros e afetivos enfrentados ao longo desse período e me apoiou incansavelmente em todos os aspectos. Sou muito feliz e grata pela família que construímos.

Agradeço às nossas gatinhas Zulema, Chantilly e Pipoca, que foram o meu suporte emocional e afetivo. Sem elas eu não teria sobrevivido.

Aos meus irmãos Otávio e Leonardo pelas vivências.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Fernando. Que me acolheu desde a nossa primeira orientação e se tornou um grande amigo. Com ele aprendi, com certeza, a ser uma educadora mais humana e a ser feliz na pós-graduação. Faria incontáveis doutorados ao seu lado.

À educadora de didática geral, pela forma como me enxergou e confiou em mim. Sem sua abertura ao diálogo, essa pesquisa não teria sido concretizada.

À lítio, berílio, boro, carbono, nitrogênio, oxigênio, flúor, neônio, háfnio, tântalo, tungstênio, rênio, ósmio, irídio, platina, ouro e mercúrio. Meus amores de didática geral, vocês são os pilares que sustentam essa pesquisa. Muito obrigada por tanto em tão pouco tempo.

Aos membros da banca de qualificação, Dra. Fabiana Marini Braga e Dra. Alda Roberta Torres, por todas as considerações relevantes e pertinentes que fizeram o trabalho evoluir.

Aos membros titulares da banca de defesa por suas contribuições tão valiosas, Dra. Marília Gabriela de Menezes Guedes, Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo, Dra. Fabiana Marini Braga e Dra. Jarina Fernandes Rodrigues e aos membros suplentes Dra. Maria Eliete Santiago e Celso Luiz Aparecido Conti. Agradeço por terem aceitado o convite numa ocasião tão inesperada e significativa para mim, além de me apoiarem na realização do meu sonho de me tornar uma educadora universitária.

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida para a realização da pesquisa e destaco sua importância para meu desenvolvimento acadêmico. Gostaria que todas e todos tivessem acesso a ela.

Agradeço a todas(os) as(os) educadores(as) que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, da educação infantil ao doutorado. Sou um reflexo dos ensinamentos de vocês.

Ao PPGE (Programa de pós-graduação em Educação) por me formar de forma valiosa, por meio de educadoras(es) incríveis e que contribuíram muito para o meu pensamento crítico.

Ao meu orientador na graduação, Cláudio, que me apresentou às primeiras oportunidades em pesquisa no ensino de química, área pela qual me encantei e que influenciou minhas escolhas futuras.

Agradeço à minha família de João Pessoa, Matheus e Marinilza (Dona Xuxa) por todos os bons ventos. E também aos meus amigos e amigas de João Pessoa.

Agradeço aos meus amigos e amigas do doutorado, na pessoa da Dri. Que me acolheu em sua casa, junto à sua família, e que se tornou uma irmã.

Agradeço à minha família de Hortolândia e aos amigos e amigas que fiz nessa cidade. Em especial ao meu irmão de outras vidas, Rogério.

Agradeço a todas as instituições de ensino públicas que passei, sem suas existências eu jamais teria construído esse caminho.

As políticas governamentais, como a Bolsa Família, ajudaram minha mãe a me manter em determinados momentos da vida.

As políticas de permanência estudantil na graduação: sem elas, minha presença na graduação não existiria e não teria chegado até aqui.

Aos parceiros e parceiras dos grupos GEPEMPU (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical e Pedagogia Universitária) e GEPPU (Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária) pela imersão e pelas trocas sobre o ensino superior.

Agradeço à minha psicóloga Bia, que acompanhou e tem acompanhado toda a minha trajetória desde o ingresso no doutorado e sabe dos desafios psicológicos que enfrentei e me ajudou no meu processo de compreensão e enfrentamentos.

Agradeço a todas e todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a minha vida. Toda a minha história se fez no coletivo e com pessoas que passaram por ela; essa etapa não é diferente.

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (Freire, 1996, p.68).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar a adoção de práticas dialógicas que superem a educação bancária ainda prevalecente no ensino superior de química, em direção a uma perspectiva freiriana. Para isso, utilizamos oito fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire: emancipação, liberdade, dialogicidade, singularidade, curiosidade epistemológica, criticidade, autonomia e criatividade, que foram sistematizados e teorizados com base nas obras de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido, Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia da Autonomia*. Utilizando como âncora o aporte teórico-metodológico dos oito fundamentos, planejamos a disciplina de didática geral ofertada à licenciatura em química da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2025.1. Para isso, nossa metodologia caracteriza-se como de caráter qualitativo, sendo uma pesquisa-intervenção que incluiu a atuação da pesquisadora como educadora na disciplina. Participaram da pesquisa 17 educandas e educandos do ensino superior, de distintos cursos de licenciatura: química (oito), filosofia (quatro), matemática (dois), música (um) e física (dois). Foram utilizados como instrumentos de construção de dados: observação participante, 126 diários de bordo e um questionário sobre os fundamentos. A análise de dados foi conduzida por meio da análise de conteúdo de Bardin. Para a análise, todos os diários foram considerados; no questionário, foram levadas em conta apenas as respostas das(os) educandas(os) da licenciatura em química. Os resultados evidenciaram que os oito fundamentos foram essenciais para a superação da educação bancária, tanto por terem sido utilizados no planejamento, estudados pelas(os) educandas(os) na disciplina e vivenciados na prática. Destacou-se ainda a importância do planejamento e de metodologias variadas, que permitam a construção coletiva da aprendizagem. Constatamos que os fundamentos permitiram a superação da educação bancária em mais aspectos do que aqueles em que não permitiram, embora reconheçamos desafios relacionados à estrutura curricular institucional e ao enraizamento da educação bancária, que ainda se faz presente, por vezes de maneira intrínseca, mesmo quando buscamos superá-la. A prática desenvolvida foi, acima de tudo, dialógica. Ainda que o fundamento de emancipação não tenha aparecido com tanta frequência nos relatos, é preciso compreender que ele é permeado pelos demais fundamentos. A emancipação só acontece quando há dialogicidade, entendida como comunicação, e não como transmissão de conhecimento. Essa dialogicidade conduz ao diálogo como encontro entre sujeitos. Não há dialogicidade sem liberdade. A liberdade constitui-se como central para o fomento dos demais fundamentos, pois é ela que possibilita a participação, a expressão e o posicionamento. A tese inicial, de que a lógica da educação bancária, que ainda permeia o ensino superior de química, pode ser superada se adotados os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire pelas(os) educadoras(es), pois possibilitam uma educação emancipatória, libertadora e dialógica, foi sustentada.

Palavras-chave: Paulo Freire; pedagogia universitária; ensino de química; didática; pesquisa-intervenção.

ABSTRACT

This research aims to investigate the adoption of dialogical practices that surpass the still prevalent banking education in higher education chemistry, moving towards a Freirean perspective. To this end, we utilised eight principles of Paulo Freire's political and pedagogical thought: emancipation, freedom, dialogicity, singularity, epistemological curiosity, criticality, autonomy, and creativity, which were systematised and theorised based on Paulo Freire's works: Pedagogy of the Oppressed, Education as a Practice of Freedom, and Pedagogy of Autonomy. Anchoring our approach on these eight principles, we planned the general didactics course offered to the chemistry teacher training programme at the Federal University of São Carlos (UFSCar) in 2025.1. Our methodology is characterised as qualitative, being an intervention research that included the researcher acting as an educator within the course. The research involved 17 higher education students from various teacher training courses: eight in chemistry, four in philosophy, two in mathematics, one in music, and two in physics. Data collection instruments included participant observation, 126 reflective journals, and a questionnaire on the principles. Data analysis was conducted through Bardin's content analysis. For the analysis, all journals were considered; for the questionnaire, only the responses from the chemistry teacher training students were taken into account. The results showed that the eight principles were essential in overcoming banking education, both because they were used in planning, studied by the students during the course, and experienced in practice. The importance of planning and varied methodologies that enable collective construction of learning was also emphasised. We found that the principles facilitated the overcoming of banking education in more aspects than they did not, although challenges related to the institutional curriculum structure and the deep-rooted nature of banking education remain, which is still present, sometimes intrinsically, even when efforts are made to surpass it. The practice developed was, above all, dialogical. Although the emancipation principle was not frequently mentioned in the reports, it must be understood that it is permeated by the other principles. Emancipation only occurs when there is dialogicity, understood as communication, not as knowledge transmission. This dialogicity leads to dialogue as an encounter between subjects. There is no dialogicity without freedom. Freedom is central to fostering the other principles, as it enables participation, expression, and positioning. The initial hypothesis, that the logic of banking education, which still permeates higher education chemistry teaching, can be overcome if educators adopt the principles of Paulo Freire's political and pedagogical thought, was supported, as these principles enable an emancipatory, liberating, and dialogical education.

Keywords: Paulo Freire; university pedagogy; chemistry teaching; didactics; intervention research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Teses e dissertações analisadas 29
Figura 2 - Níveis de ensino das dissertações 30
Figura 3 - Articulação sintética dos oito fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire 98
Figura 4 - Articulação detalhada dos oito fundamentos 101
Figura 5 - Pesquisa-intervenção *versus* pesquisa-ação 110
Figura 6 - Semelhanças e diferenças entre pesquisa-intervenção versus pesquisa-ação 111
Figura 7 - Número de dados construídos 121
Figura 8 - Construção dos dados analisados 122
Figura 9 - Rotação por estações sobre avaliação da aprendizagem 142
Figura 10 - Perguntas sobre emancipação/e/ou opressão e/ou educação bancária 153
Figura 11 - Jogo da linha 163
Figura 12 - Nuvem de palavras sobre dialogicidade 173
Figura 13 - Educação bancária versus libertadora 175
Figura 14 - Singularidade a partir da química 186
Figura 15 - Minhas malas adaptadas da atividade 188
Figura 16 - Gabarito da dinâmica “colher de chá” 193
Figura 17 - Dinâmica o silêncio que grita 194
Figura 18 - Sugestões de nomes para a turma 202
Figura 19 - Cartaz com nome proposto para a turma 202
Figura 20 - Criticidade no ensino superior 205
Figura 21 - Dinâmica acrônimos sobre criticidade 205
Figura 22 - Nuvem de palavras sobre plano de aula 209

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ficha de avaliação dos planos de aula.....219
Tabela 2 - Instrumentos da avaliação da aprendizagem e suas respectivas notas 225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ações da educadora e das(os) educandas(os) para cada fundamento.....101
Quadro 2 - Exemplo da seção emancipação do questionário sobre os fundamentos.....116
Quadro 3 - Exemplo de codificação e de categorização para berílio.....124
Quadro 4 - Exemplo de decodificação e de categorização para flúor.....124
Quadro 5 - Questões sobre avaliação elaborada por elas(es) e distribuídas.....149
Quadro 6 - Contribuições no fundamento de emancipação 158
Quadro 7 - Contribuições no fundamento de liberdade 170
Quadro 8 - Contribuições no fundamento de dialogicidade.....182
Quadro 9 - Contribuições no fundamento de singularidade.....189
Quadro 10 - Contribuições no fundamento de curiosidade epistemológica 199
Quadro 11 - Contribuições no fundamento de criticidade 206
Quadro 12 - Contribuições no fundamento de criatividade 210
Quadro 13 - Contribuições no fundamento de autonomia 214
Quadro 14 - Categorias gerais e específicas derivadas dos objetivos.....229
Quadro 15 - Categorias gerais e específicas derivadas dos dados 229
Quadro 16 - Categorias gerais e específicas de análise.....231

LISTA DE SIGLAS

3MP - Três Momentos Pedagógicos

AC - Análise de Conteúdo

ATD - Análise Textual Discursiva

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CO - Monóxido de Carbono

CP - Conselho Pleno

CPC - Conhecimentos Pedagógicos dos Conteúdos

CTS - Ciência Tecnologia e Sociedade

CTSA - Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente

EA - Educação Ambiental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM -Exame Nacional do Ensino Médio

ENEQ - Encontro Nacional do Ensino de Química

GEPEMPU - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical e Pedagogia Universitária

GEPPU - Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária

GT1 - Grupo de Trabalho 1

GT2 - Grupo de Trabalho 2

GT3 - Grupo de Trabalho 3

GT4 - Grupo de Trabalho 4

GT5 - Grupo de Trabalho 1

GT - Grupos de Trabalho

IA - Inteligência Artificial

IES - Instituições de Ensino Superior

IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IRAMUTEQ - Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e +

NEM - Novo Ensino Médio

O - Oxigênio

PB - Paraíba

PE - Pernambuco

PESCD - Atividades Complementares de Teoria e Prática em Educação Superior

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGE - Programa de pós-graduação em Educação

PROLICEN - Programa da Licenciatura

PU - Pedagogia Universitária

RN - Rio Grande do Norte

SESC - Serviço Social do Comércio

STEAM - Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics

TAUVI -Termo de Autorização para Uso de Voz e/ou Imagem

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UPE - Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS 15
1. INTRODUÇÃO 21
2. PEQUENO MAPA DO TEMPO (REVISÃO E REFERENCIAL) 28
2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 28
2.1.1 Análise das dissertações 30
2.1.2 Análise das teses 35
2.2 REFERENCIAL TEÓRICO 38
2.2.1 Pedagogia universitária 38
2.2.2 Formação de educadoras(es) de química 41
2.2.3 Caminhos freirianos 45
3. FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE 53
3.1 EMANCIPAÇÃO 54
3.2 LIBERDADE 61
3.3 DIALOGICIDADE 68
3.4 SINGULARIDADE 73
3.5 CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA 79
3.6 CRITICIDADE 82
3.7 AUTONOMIA 87
3.8 CRIATIVIDADE 92
3.9 SÍNTESE DOS FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE 97
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS 105
4.1 PARADIGMA, PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E PESQUISA APLICADA 105
4.2 PESQUISA-INTERVENÇÃO 107
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA E JUSTIFICATIVA EM DIDÁTICA 111
4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS 114
4.5 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 117
5. CAMINHOS PEDAGÓGICOS PERCORRIDOS 126
5.1 PRIMEIRO CONTATO COM DIDÁTICA GERAL 127
5.2 PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA GERAL COM OS FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE 128
5.3 DESENVOLVIMENTO DAS AULAS 131

5.3.1 1ª Aula - 28/03/2025 – atividade inicial 131
5.3.2 2ª Aula - 03/04/2025 – apresentação da disciplina 133
5.3.3 3ª Aula - 10/04/2025 – avaliação da aprendizagem 140
5.3.4 4ª Aula - 17/04/2025 – avaliação da aprendizagem – emancipação 148
5.3.5 5ª Aula - 24/04/2025 – liberdade – GT1 160
5.3.6 6ª Aula - 08/05/2025 – dialogicidade – GT2 172
5.3.7 7ª Aula - 15/05/2025 – singularidade – GT3 185
5.3.8 8ª Aula - 22/05/2025 – curiosidade epistemológica – GT4 191
5.3.9 9ª Aula - 29/05/2025 – criticidade – GT5 201
5.3.10 10ª Aula - 05/06/2025 – criatividade 208
5.3.11 11ª Aula - 12/06/2025 – autonomia 212
5.3.12 12ª Aula - 26/06/2025 – paralisação como ato pedagógico 217
5.3.13 13ª e 14ª Aula - 03/07/2025 e 10/07/2025 – apresentação dos planos de aula 219
5.3.14 15ª e 16ª Aula - 17/07/2025 e 24/07/2025 - recuperação 224
5.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 224
6. CAMINHOS ANALÍTICOS PERCORRIDOS 227
6.1 SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA 232
6.1.1 Oito fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire para superação da educação bancária 232
6.1.2 Planejamento e metodologia 263
6.2 NÃO SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA 268
6.2.1 Indícios da educação bancária no ensino superior 268
6.2.2 Indícios da educação bancária na disciplina de didática 270
7. COISAS NOVAS PRA DIZER (CONSIDERAÇÕES FINAIS) 275
REFERÊNCIAS 279
APÊNDICE 293
1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 293
2 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E/OU IMAGEM 296
3 – EMENTA DE DIDÁTICA GERAL 297
ANEXOS 301
1 – FORMULÁRIO FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE 301
2 – PLANEJAMENTO INICIAL APRESENTADO EM REUNIÃO ON-LINE 312
3 – PERGUNTAS SOBRE O FILME O SORRISO DE MONALISA (*BLOOKET*) 320
4 – PERGUNTAS SOBRE PEDAGOGIA DA AUTONOMIA (*KAHOOT*) 323

“Eu sou apenas um rapaz (uma moça) latino(a)-americano(a)
Sem dinheiro no banco
Sem parentes importantes
E vindo(a) do interior” (Belchior, 1976).

PRIMEIRAS PALAVRAS

Como primeiras palavras trago uma parte da minha história que gostaria de deixar registrada com o objetivo de inspirar outras pessoas e principalmente de deixar publicado como a educação transformou a minha vida. Acho que muito da minha trajetória impactou nos caminhos que decidi percorrer para a construção desse documento e da própria pesquisa.

Sou natural do Rio Grande do Norte (RN), de uma cidade chamada Nova Cruz, que possui 35.534 habitantes. Entretanto, durante a minha infância e adolescência vivi no bairro chamado Alto de Santa Luzia, que é mais afastado da cidade. Apesar de não ser considerado uma zona rural, esse afastamento acontece porque ele é rodeado por um rio e o acesso à cidade pode ser realizado através da ponte principal (maior distância até o centro) ou quando o rio está em período de seca (menor distância até o centro), no ano de 2025 realizam a construção de outra ponte para facilitar o descolamento. Minha família materna ainda reside nele. Diante dessas circunstâncias de dificuldade de deslocamento e até mesmo de cuidado, na época, as famílias optavam por que as crianças e adolescentes estudassem o mais próximo possível, ou seja, na creche e na escola que existiam no bairro.

E esse foi o meu caso. Durante o meu ensino fundamental I e II eu estudei na Escola Estadual Santa Luzia, que ficava a 100 metros da minha casa. A pretensão sempre foi de continuar estudando nela, mas infelizmente a última série oferecida pela escola era o 8º ano, ou seja, a antiga 7ª série.

Assim, a decisão de que eu iria continuar meus estudos no centro da cidade já estava tomada. Por ser um bairro distante, a prefeitura ofertava ônibus escolares para o deslocamento em todos os turnos, porque a escola mais próxima ficava a 3 km de distância. O deslocamento a pé até era possível quando o rio estava em período de seca, mas quando não, era necessário ir de ônibus.

Me recordo que muitas vezes, quando o ônibus quebrava ou algo do tipo, se o rio estivesse com a água abaixo do joelho, nós tomávamos a decisão em grupo de irmos para a escola, afinal, não tínhamos dinheiro para ir de transporte privado e, se fôssemos pela ponte, chegaríamos mais atrasados ainda. Sim, chegávamos com as calças molhadas, mesmo que tentássemos subir ao máximo para a travessia, mas isso não importava, só queríamos ir para a escola. Muitas

vezes, também, quando a aula terminava mais cedo, voltávamos para casa pelo rio, e dessa vez não importava tanto a altura da água no nosso corpo, desde que não molhasse a bolsa com o material escolar. Eu, como não sabia nadar e ficava tonta, o máximo que atravessei foi com água na cintura e com alguém segurando a minha mão. Inclusive, algumas vezes, quando estudava durante o dia e a aula terminava mais cedo, muito longe da hora do ônibus, eu me deslocava a pé sozinha e ficava à margem do rio esperando alguém para passar junto com a pessoa.

Então, em 2009, iniciei e finalizei o último ano do ensino fundamental II na Escola Estadual Rosa Pignataro. A ida ao ensino médio também foi um momento de decisão, pois eu não tinha me adaptado muito bem a essa escola e a maioria dos meus amigos de bairro estudava em outra escola, mas no período noturno. Juntamente com a minha mãe, tomamos a decisão de que, em 2010, eu iria mudar para a Escola Estadual Alberto Maranhão para realizar o ensino médio noturno, pois pela manhã e à tarde poderia ficar livre para oportunidades de trabalho ou estágios que surgissem.

Falo já nessa época de oportunidades de trabalho, pois essa era a realidade, e eu já pensava em fazê-lo para ajudar minha família. Outrora, minha mãe, empregada doméstica, que estudou apenas até a 8ª série do ensino fundamental, sempre me motivou e me disse o quanto era importante que estudasse, pois o estudo poderia transformar a minha vida, o que não pôde acontecer com ela, que teve que começar a trabalhar muito cedo. Ela dizia: “Enquanto eu puder trabalhar, você estuda.”

Esse é um marco recordativo muito importante da minha trajetória, pois a minha família não tinha inspirações educacionais, alguma pessoa que focou no estudo, ou alguma pessoa que se tornou professora. Mas a minha mãe sabia o quanto esse movimento de focar nos estudos era importante, pela própria realidade em que viveu.

Ainda em 2010, houve a inauguração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) no meu bairro, quase no quintal da minha casa, e foi um momento de muita alegria e sonhos para muitos. Lembro que eu passava com minha mãe e dizia: “Mãe, ainda vou estudar aqui”.

No início de 2012, decidi prestar o processo seletivo para o IFRN. Na época existiam três cursos técnicos subsequentes: informática, administração e química. Por afinidade com a química no ensino médio, decidi então que iria prestar para esse curso, apesar de já compreender que não existiam muitas oportunidades na área na minha cidade. Mas eu já pensava em alçar novos voos e conhecer outros lugares. Fui surpreendida com o resultado de ter sido aprovada, porém, o ingresso era para o segundo semestre de 2012 e, infelizmente, como não tinha terminado o ensino médio, não pude fazer a matrícula. Não desisti e, ao final de 2012, já tendo

finalizado o ensino médio, realizei outro processo seletivo para ingresso em 2013 e fui aprovada novamente.

O ano de 2013 é muito marcante na minha trajetória, porque é o ano em que comecei a ter um contato mais profundo com a química e a apaixonar por ela. Foi um curso que fez muita diferença na minha trajetória e onde eu fui começando a me perguntar: será que eu tenho mesmo que ser professora de química? Isso porque sempre estudava com os colegas e a grande maioria me questionava/dizia: "Por que você não faz licenciatura em química? Você seria uma ótima professora de química; você explica bem, é comunicativa!". Eu estava bastante envolvida com o curso técnico e o meu foco posterior era fazer engenharia química ou de alimentos. Mas fui amadurecendo essa ideia e, conversando com alguns professores(as), sempre tinha um que dizia: "Por que você não faz licenciatura em química?" Hoje, vejo que essa pergunta foi aos poucos se entranhando em mim. E foi a decisão mais bonita da minha vida.

No final de 2013, com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), me inscrevi para licenciatura em química na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Fui chamada para o primeiro semestre de 2014 na Universidade Federal da Paraíba em João Pessoa/Paraíba (PB).

Entretanto, havia um desafio a ser enfrentado: a minha cidade ficava no RN e não tinha ônibus da prefeitura disponível para me deslocar até João Pessoa, que fica na PB. Mesmo que fosse de ônibus particular, os horários não eram convergentes, pois só havia ônibus de ida de 06 horas da manhã e voltando de João Pessoa de 16 horas da tarde. Tudo estava caminhando para que eu fosse morar em João Pessoa.

A minha intenção era a de trancar o curso técnico faltando um ano para finalizá-lo e cursar o ensino superior. As(os) professoras(es) do curso técnico ficaram muito felizes com a minha aprovação e tentaram me convencer a conciliar os dois, já que faltava pouco tempo para a finalização do técnico. Eu disse que não sabia ao certo como faria isso, mas começamos um movimento de buscar alternativas e uma professora do meu ensino médio me informou que tinha uma cidade chamada Jacaraú na PB, que fica a 40 minutos de Nova Cruz e que de lá saía ônibus da prefeitura para a UFPB. Diante das circunstâncias de poucas alternativas de horários de ônibus para chegar até Jacaraú, minha mãe e eu tomamos a decisão de que eu iria morar em Jacaraú.

E assim, no final de março de 2014, me mudei sozinha para uma kitnet em Jacaraú com a ajuda financeira da minha mãe e da minha avó. As minhas aulas na UFPB iniciaram em abril de 2014 e então comecei uma rotina de deslocamento para os estudos bem intensa. Saía às 06:00h de Jacaraú para o IFRN (estudava de 07:00h-12:20h) e voltava para Jacaraú às 12:30h.

Em seguida, saía de Jacaraú às 16:00h para a UFPB (estudava de 19:00h-22:20h) e voltava para Jacaraú às 22:30h. O trajeto de Jacaraú a João Pessoa geralmente durava 2 horas por ser de ônibus. Portanto, eu chegava em Jacaraú por volta das 00:30h quando o ônibus não atrasava ou quebrava e no outro dia retornava à rotina.

Ao final de 2014, tive a oportunidade de me inscrever no edital de auxílio estudantil para ser contemplada em 2015 e, felizmente, consegui uma bolsa de auxílio-moradia, o que me permitiu mudar para João Pessoa em 2015 após a finalização do curso técnico.

E é em 2015 que a minha trajetória acadêmica de pesquisas na área de ensino se inicia. O primeiro projeto de que participei foi um projeto de extensão pelo Programa da Licenciatura (PROLICEN) - Planejamento, aplicação e avaliação de um modelo híbrido de ensino-aprendizagem de química usando a ferramenta *pbworks* como ambiente virtual. Nesse projeto, fui bolsista e ele foi muito importante porque eu tive o meu primeiro contato enquanto licencianda com estudantes do ensino médio e professoras(es) de química da educação básica. Esse projeto foi essencial para o meu despertar e para a maioria das escolhas acadêmicas que fiz ao longo da minha trajetória formativa.

Infelizmente, só passei seis meses nele porque houve um problema com a divulgação do edital e não conseguimos nos inscrever para a renovação da bolsa. Fiquei muito triste e frustrada, mas continuei realizando pesquisas na área de ensino de química mesmo sem bolsa. Entretanto, precisava sobreviver e gostaria de experienciar outras áreas da química. Afinal, não havia nenhuma previsão de bolsa para projetos na área de ensino. Se eu migrasse para outra área, teria a possibilidade de ser bolsista de iniciação científica em algum laboratório e, nesse caso, gostaria de ter contato com a química analítica.

Foi então, nessa falta de projetos de ensino com bolsa, que fiz quatro anos de iniciação científica em dois laboratórios diferentes: o primeiro, em que passei um ano voltado para a química ambiental, e o segundo, em que passei 3 anos voltado para a área de química analítica.

Todavia, em paralelo, continuava realizando pesquisas na área de ensino de química, pois já sabia que essa era a minha paixão. A iniciação científica na área de química analítica foi uma parte muito importante da minha trajetória acadêmica, em que aprendi muito, mas sempre sentia que estava me faltando algo.

E entre esse e os movimentos dos estágios na licenciatura, eu ia cada vez mais me encontrando enquanto professora e como pesquisadora de ensino de química. No final de 2017, surgiu um edital de estágio no Serviço Social do Comércio (Sesc) para início em 2018. Fiz a seleção, fui aprovada, mas não em primeiro lugar. Quando achei que não seria convocada, me

convocaram em agosto de 2018 e iniciei esse estágio na sala de ciências do Sesc Gravatá, também em João Pessoa. Nesse estágio, as escolas iam visitar os espaços e eu ficava responsável pela preparação e apresentação de oficinas e experimentos de ciências.

Ao final de 2018, fiz uma nova seleção e consegui ser aprovada para o ingresso em 2019, mas dessa vez o estágio foi realizado na escola Sesc Dom Ulrico e nela passei a ter um contato ainda maior com as(os) estudantes e professoras(es) de todas as áreas, além de aprender muita coisa na coordenação. Foi na Escola Sesc Dom Ulrico que construí os dados para a minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que defendi em outubro de 2019.

Antes da conclusão da licenciatura em 2019, já almejava fazer o mestrado na área de ensino das ciências e o curso mais próximo ficava na Universidade Federal Rural de Pernambuco, localizada em Recife, estado de Pernambuco (PE). Então, prestei a seleção e fui aprovada para ingresso em março de 2020.

Após a finalização do curso e do estágio no Sesc, como ainda não tinha saído o resultado do mestrado, decidi ingressar no bacharelado em química para não ficar parada e, durante esse tempo, consegui uma bolsa de monitoria na disciplina de química orgânica experimental II.

Em seguida, acabei trancando o bacharelado, pois queria me dedicar integralmente ao mestrado. Porém, antes do começo das aulas do mestrado, decidi que iria realizar um intercâmbio voluntário e consegui viajar em janeiro de 2020 para Salta, na Argentina, com a ajuda de muitas pessoas, pois fiz esse intercâmbio através de doações financeiras. Foi a experiência mais incrível da minha vida: a primeira vez que andei de avião, quando fui para outro país falando muito pouco a língua. Nesse intercâmbio, fui voluntária em uma instituição chamada *Changuito Dios* e ensinei ciências e matemática para crianças de 6 a 12 anos, além de realizar outras atividades com crianças de 1 a 4 anos. Ao final de fevereiro retornei ao Brasil com a expectativa de iniciar o mestrado, mas uma semana depois, começou a pandemia de coronavírus.

O ano de 2020 foi muito difícil e muito frustrante para mim. As minhas aulas do mestrado foram adiadas para agosto com a esperança de que tudo se normalizasse e voltássemos ao presencial, o que não aconteceu. Eu estava sem bolsa, recém-formada, sem perspectiva de emprego, diante de uma pandemia e com meus planos indo por água abaixo.

Apesar de tantos momentos difíceis em 2020, as aulas do mestrado iniciaram de modo remoto em agosto e eu voltei a me alegrar. Continuei me dedicando à minha pesquisa de mestrado e à conclusão das disciplinas em 2020 e 2021.

No começo de 2021 consegui começar a trabalhar como professora de química em escolas particulares de João Pessoa. Foi bem difícil conciliar o trabalho com o mestrado, mas essa

é a realidade de muitas pessoas, e estávamos em um momento de muita desvalorização da ciência, da pós-graduação, com cortes e mais cortes e possibilidade de bolsas quase nulas.

Além de todas essas frustrações, tive que me contentar em ganhar R$ 10,00 por hora-aula, mas precisava do dinheiro, precisava da experiência e amava o que fazia; o contato com as(os) estudantes era o que me motivava. Cogitei a possibilidade de desistir de ser professora nessa época, afinal, quem consegue viver em uma cidade grande ganhando R$ 517,00 ao mês? Por outro lado, pensava: "eu ainda consegui isso; tem gente que não tem nada", como muitas e muitos das minhas amigas e amigos professoras(es). E um outro fator propulsor para a não desistência foi o carinho das(os) estudantes, o acolhimento, a forma com que elas(es) se dedicavam de forma criativa às atividades que eu passava. Parecia que a todo momento recebia um sinal do universo me dizendo que era ali que deveria estar, que é esse o papel que eu tenho que assumir, que é aqui, sendo professora, que eu sou eu, que eu sou feliz, que eu posso fazer algo pela humanidade, que eu posso transformar a vida de alguém como a educação transformou a minha e como professoras(es) também me transformaram.

Entre esperanças e expectativas, diante da condição em que se encontrava o país, realizei o mestrado totalmente de maneira remota. E antes da finalização do mestrado, já cogitava a possibilidade de fazer o doutorado, mas senti a necessidade de ampliar o horizonte e dessa vez fazer o doutorado na área de educação.

Ao final de 2021, logo antes de defender o mestrado, algumas seleções de doutorado começaram a aparecer. E dentre elas, o doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coloquei na cabeça que a aprovação no doutorado seria a resposta final do universo de que precisava para continuar a minha caminhada na educação e assim aconteceu.

As aulas do doutorado iniciaram em agosto de 2022 e, dessa vez, foram presenciais, então pude vivenciar um contato mais próximo e dinâmico com professoras(es) e estudantes. Ingressei no doutorado sem bolsa, mas no primeiro momento decidi me dedicar integralmente a cursar as disciplinas para finalizar o quanto antes.

Com alegria, em março de 2023, depois de oito meses, fui contemplada com uma bolsa pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

É a partir dessa nova fase, de estar no doutorado, que muitas mudanças aconteceram (em mim e no meu projeto inicial) como consequência das minhas percepções e principalmente concepções que passaram a ser compreendidas e reconstruídas.

Agora que já contei um pouco de como eu, enquanto pessoa e professora, cheguei até aqui, me debruço a seguir a contar com mais profundidade a história da pesquisa.

"Você não sente nem vê, mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
E o que há algum tempo era jovem e novo, hoje é antigo
E precisamos todos rejuvenescer" (Belchior, 1976).

1. INTRODUÇÃO

O projeto de ingresso no doutorado versava sobre a educação personalizada. O meu primeiro contato com a educação personalizada foi em 2018, quando estava na graduação. Esse contato foi realizado por meio da leitura do livro "Educação personalizada" do pedagogo espanhol Víctor García Hoz (2018). Na perspectiva dele, a educação deveria ter um olhar mais voltado para as(os) educandas(os), considerando suas necessidades, características e interesses. Hoz (2018) propôs seis critérios para a personalização da educação: singularidade, autonomia, criatividade, liberdade, abertura e comunicação.

Hoz (2018) ressalta que:

> O significado mais profundo da educação personalizada não se encontra no fato de ser uma forma ou um método novo de ensino mais eficaz, mas em converter o trabalho do aprendizado num elemento de formação pessoal através da escolha de trabalhos e da adaptação de responsabilidades por parte do próprio aluno (Hoz, p.39, 2018).

Hoje, compreendo que o que me interessou em trabalhar nessa perspectiva, de ter um olhar mais singular para as(os) educandas(os), foi a minha própria experiência enquanto uma, em que raríssimas vezes esse olhar foi levado em conta. Em outras palavras, a maior parte dos processos educativos que passei na universidade e na educação básica trabalhava com base na lógica da homogeneização, ou seja, todas e todos são iguais e se considera que devem passar pelo mesmo processo de ensino, aprendizagem e avaliação, mesmo sabendo da gritante diversidade e heterogeneidade das salas de aula. Para além disso, o ensino era realizado ainda quase exclusivamente pela abordagem tradicional e bancária de educação, que prezava pela transmissão de conhecimento, pela verticalização das relações em sala de aula, pelo autoritarismo e pela mecanização, entre tantas outras infelicidades, como esclarece Freire (1987). Compreende-se a abordagem tradicional como caracterizada por Mizukami (1986, p.11):

> Pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas.

Assim, confesso que as ideias de Hoz começaram a fazer sentido para mim, pois iam ao contrário da abordagem tradicional, mas ainda enxergava as suas proposições como difíceis de serem postas em prática, e isso começou a me incomodar. Percebi que havia bastante teoria, mas poucas experiências práticas. No mestrado, a realização de um estudo mais aprofundado nesse sentido não foi possível, primeiro, pelo tempo de duração e, segundo, por estarmos diante da pandemia. Por consequência, a dissertação de mestrado foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica que analisou a compreensão das(os) professoras(es) acerca do conceito de educação personalizada.

Para o ingresso no doutorado, pretendia continuar a trabalhar na educação personalizada. E o projeto submetido tinha o objetivo de personalizar disciplinas no ensino superior, mas, antes, seria realizado um curso de formação sobre educação personalizada para educadoras(es) do ensino superior, com a ideia de que, após o curso, o interesse em personalizar suas disciplinas surgisse. Obviamente, continuava na tentativa de propor mudanças, principalmente em relação às metodologias de ensino, mas hoje entendo que esse projeto, na magnitude da proposta, não seria viável.

Como em todo processo inicial de formação, em que a revisão do projeto e do tema faz parte, realizei, junto com meu orientador e colegas, diversas orientações para tratar e explicar a educação personalizada e o que estava propondo, tudo isso para entender se isso mesmo seria o que gostaríamos de fazer.

Como vinda de uma área bem específica, da química e de um mestrado direcionado ao ensino de ciências, a primeira leitura que me foi recomendada pelo meu orientador foi o livro: “Ensinar: as abordagens do processo” (Mizukami, 1986). Foi o meu primeiro contato com o livro, e a ideia era conhecer as abordagens de ensino apontadas por ela: 1) tradicional; 2) comportamentalista; 3) humanista; 4) cognitivista; e 5) sociocultural. Assim como as discussões de cada uma, que são: características gerais, homem e mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação (Mizukami, 1986).

Após a leitura do livro, a minha mente aflorou. E fiz a releitura do livro de Hoz (2018) com um novo olhar. Pois, depois da leitura de Mizukami (1986), passei a me entender como uma educadora que gostaria de trabalhar em alguns aspectos da abordagem humanista e, em todos, na perspectiva sociocultural de Paulo Freire.

Isso foi importante porque permitiu a realização de leituras aprofundadas e de novas análises sobre a educação personalizada, pois se percebe que suas bases teóricas se assentam

em premissas não críticas de educação. Isso acarreta uma contradição, pois as bases são fundamentadas na abordagem tradicional de ensino; ou seja, há incoerência entre o que é proposto na educação personalizada e suas bases teóricas (*Ratio Studiorum* e o Plano Dalton). Assim, prega-se uma educação voltada ao desenvolvimento da autonomia, mas as bases teóricas parecem não oferecer oportunidades para esse desenvolvimento, tornando-se engessadas.

Ora, é importante esclarecer que, na literatura internacional e nacional, existem diversos sinônimos de educação personalizada, tais como personalização da educação, ensino personalizado, personalização do ensino, aprendizagem personalizada, entre outros, apesar de, nesses casos, o objetivo final sempre ser considerar a(o) educanda(o) como central no processo educativo. É importante ressaltar que muitos desses tipos de "personalização" são construídos por sistemas tutores inteligentes ou tecnologias desenvolvidas para guiar o processo educativo das(os) educandas(os), e não necessariamente para personalizar a educação. Assim, esse tipo de personalização baseia-se na eficiência e na otimização, não na participação, emancipação e protagonismo (Blikstein, 2021). Blikstein (2021) apresenta uma série de críticas a essa "educação personalizada" mediada por tecnologias que está sendo comercializada. Com isso, pudemos identificar uma apropriação equivocada do próprio termo personalizado como proposição de uma educação mercadológica, com a qual não compactuamos.

Diante desses achados e compreensões, tomamos a decisão de abandonar a pesquisa sobre a educação personalizada e focar em trabalhar uma educação não bancária, com base nas premissas de Paulo Freire. Um fato que nos permitiu tomar essa decisão também foi a identificação dos fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire, como autonomia, liberdade e comunicação, em uma perspectiva bem mais interessante, dialógica e não mercadológica, que foram ao encontro das nossas concepções atuais.

A partir disso, iniciamos os estudos para definir quais fundamentos utilizaríamos na construção da pesquisa. Utilizamos como fontes principais o "*Dicionário de Paulo Freire*" (Streck; Redin; Zitkoski, 2015) e as obras *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Educação como Prática da Liberdade* (1967) para essa definição.

Assim, os fundamentos foram definidos a partir de diversas leituras e pesquisas sobre Paulo Freire e emergem de olhares muito particulares para o que acreditamos serem pilares importantes para uma educação emancipatória e não bancária. Os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire definidos foram oito: emancipação, liberdade, dialogicidade, singularidade, curiosidade epistemológica, criticidade, autonomia e criatividade.

A princípio, a construção da tese estava se encaminhando para um campo teórico, principalmente porque não sabíamos quanto tempo levaríamos para construir e entrelaçar os fundamentos diante de todas as mudanças ocorridas no projeto inicial. Entretanto, gostaria de fugir da pesquisa teórica, pois o contato com as(os) educandas(os) seria muito importante para mim, sendo a minha primeira coleta de dados em um campo de pesquisa e docência.

A decisão de partir para um campo teórico e prático também surgiu depois da realização do estágio à docência na disciplina de didática geral no segundo semestre de 2023 para educandas(os) da licenciatura em biologia e do bacharelado em matemática.

Isso significou a decisão de que nós faríamos a construção teórica dos fundamentos e, em seguida, eles seriam colocados em prática em uma disciplina. A ideia inicial é que fosse em alguma disciplina de química, seja ela geral ou específica, mas para que isso pudesse acontecer precisaríamos de um(a) educador(a) que nos permitisse intervir na dinâmica de sua disciplina com total flexibilidade para mudanças. Mas não conhecíamos ninguém da área na UFSCar para essa total abertura e, assim, decidimos partir para outro plano.

A educadora do estágio à docência que realizei havia comentado que no primeiro semestre de 2025 a disciplina de didática geral seria ofertada para a licenciatura em química. A experiência anterior com a disciplina seria essencial para a realização de um novo planejamento com base nos fundamentos, fora que ela se mostrou super interessada e flexível em realizar todas as mudanças que fossem necessárias. Além disso, eu conseguiria construir os dados com educandas(os) da minha área, a química.

A intenção de trabalhar com esses fundamentos tem como foco permitir uma saída para a abordagem tradicional de ensino. Dessa forma, o debate que permeia o nosso trabalho tem como ênfase a preocupação com as aulas predominantemente conteudistas na universidade, pois deveria ser um espaço formativo de desenvolvimento das(os) educandas(os) em todos os aspectos: sociais, históricos, culturais, críticos e outros, e não voltado a um processo, na maioria das vezes, mecânico e quantitativo de conteúdo.

A abordagem tradicional de ensino ainda pode ser encontrada na docência universitária, como indicam Galizia e Lima (2020). Torres (2014, p.116) esclarece que “a docência na Educação Superior não mais se conforma aos modelos de aulas conteudistas”. Compreendendo a Universidade como um ofício de educação que é efetivado pela docência e investigação, suas funções sintetizam-se em: criação, desenvolvimento, ensino e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para a prática de atividades profissionais que apliquem os conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; alicerce científico e técnico ao desenvolvimento

cultural, social e econômico das sociedades (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003). Assim, entendemos, em articulação com Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 270), "que na universidade o ensino constitui um processo de busca e de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade".

Acreditamos, portanto, que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 25). A educação não pode ser fundada na compreensão de homens e mulheres vazios, a quem o mundo preencha de conteúdos de forma mecanicamente compartimentada, mas em homens e mulheres como "corpos conscientes", objetivando a problematização deles e delas em suas relações com o mundo (Freire, 1987).

Também compreendemos que a educação no ensino superior já não pode ser como descreve Freire (1987, p. 39): "um ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores às educandas e educandos, mas deve ser uma educação libertadora e problematizadora".

Nesse sentido, a tese está inserida dentro do campo da pedagogia universitária e, como dialogam Masetto e Gaeta (2019), a trajetória da pedagogia universitária sempre buscou integrar os processos de aprendizagem e formação profissional à demanda de uma formação pedagógica do docente que colaborasse para esse objetivo. A atualidade tem apresentado cenários de verdadeira revolução e aberto novos horizontes para o ensino superior.

Ainda existem distintas características e tensões da educação superior, como expõe Torres (2014): a) predominância de aulas conteudistas; b) valorização dos conhecimentos específicos em desfavor dos pedagógicos nos cursos de licenciatura; c) consideração da docência como uma ocupação profissional de segundo plano; d) prestígio da pesquisa em detrimento do ensino na graduação; e) omissão de políticas públicas e institucionais para a formação de professores; e f) atividade docente destacada pela formação profissional do estudante.

Dos apontamentos tecidos por Torres (2014), os nossos focos foram: a) predominância de aulas conteudistas e b) valorização dos conhecimentos específicos em desfavor dos pedagógicos. Esses dois pontos dialogam perfeitamente com a nossa proposição para a disciplina de didática geral para licenciatura em química. Após a história de como chegamos aqui, podemos agora apresentar a nossa questão de pesquisa, objetivo geral e específicos e a tese que buscamos defender.

Buscamos responder: *de que forma a oferta de uma disciplina de didática geral no curso de licenciatura em química, segundo os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire, permite a superação da educação bancária?*

A partir disso, como objetivo geral, buscamos: investigar a adoção de práticas dialógicas que superem a educação bancária ainda prevalecente no ensino superior de química, em direção a uma perspectiva freiriana.

Para atingirmos o objetivo geral, propomos como objetivos específicos:

- Analisar quais mudanças são necessárias nas aulas para o favorecimento da superação da educação bancária no ensino superior de química;
- Averiguar como o uso dos fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire em uma disciplina do ensino superior fomenta o desenvolvimento das(os) educandas(os) para a sua emancipação, liberdade, dialogicidade, singularidade, curiosidade epistemológica, criticidade, autonomia e criatividade.

Definimos, com isso, nossa tese: a lógica da educação bancária, que ainda permeia o ensino superior de química, pode ser superada se adotados os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire pelas(os) educadoras(es), pois possibilitam uma educação emancipatória, libertadora e dialógica, foi sustentada.

A seguir, destacamos as construções das seções seguintes.

Seção 2 – Pequeno mapa do tempo (revisão e referencial) – analisa produções acadêmicas, como dissertações e teses, que relacionam Paulo Freire ao ensino de química, especialmente no ensino superior. Também situa o campo de pesquisa, destacando elementos do referencial teórico, a Pedagogia Universitária (PU), a formação de educadoras(es) em química e os caminhos freirianos.

Seção 3 – fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire – apresenta a construção dos oito fundamentos: emancipação, liberdade, dialogicidade, singularidade, curiosidade epistemológica, criticidade, autonomia e criatividade. Cada fundamento é discutido com base nas obras de Paulo Freire e em diálogos com a literatura complementar, o que compõe o eixo conceitual central da pesquisa e fundamenta as práticas educativas propostas.

Seção 4 – caminhos metodológicos percorridos – descreve a metodologia qualitativa adotada, fundamentada na pesquisa-intervenção. São apresentados os pressupostos filosóficos, os instrumentos de coleta de dados (observação participante, questionário e diários de bordo), bem como os critérios de análise, baseados na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). A seção também diferencia a pesquisa-intervenção da pesquisa-ação e justifica a escolha metodológica com base no papel ativo da pesquisadora como educadora no campo.

Seção 5 – caminhos pedagógicos percorridos – descreve o percurso da intervenção pedagógica na disciplina de didática geral, detalhando as 16 aulas e como os fundamentos do

pensamento político e pedagógico de Paulo Freire foram trabalhados. Inclui o desenvolvimento das atividades, os registros das experiências vivenciadas e as reflexões produzidas a partir dos encontros.

Seção 6 – caminhos analíticos percorridos – apresenta a análise de dados e as respectivas categorias, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016), com base em 126 diários de bordo e em um questionário sobre os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire.

Seção 7 – Coisas novas pra dizer (considerações finais) – destaca os frutos colhidos, reafirma o cumprimento dos objetivos, responde à questão de pesquisa e sustenta a tese proposta inicialmente.

"Eu tenho medo de abrir a porta
Que dá pro sertão da minha solidão
Apertar o botão: Cidade morta
Placa torta indicando a contramão
Faca de ponta e meu punhal que corta
E o fantasma escondido no porão" (Belchior, 1977).

2. PEQUENO MAPA DO TEMPO (REVISÃO E REFERENCIAL)

2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nossa pesquisa de cunho bibliográfico buscou identificar, na literatura disponível, contribuições científicas sobre Paulo Freire relacionadas ao ensino de química, especificamente no ensino superior, de forma a localizar o que já foi e tem sido pesquisado e discutir criticamente os resultados, a fim de gerar mais uma contribuição ao campo e, além disso, destacar a importância e a originalidade da tese.

A coleta de dados foi fundamentada com base nas quatro etapas propostas por Lima e Mioto (2007), detalhadas a seguir:

I - Fundamento temático: dissertações e teses relacionadas ao objeto de estudo e para isso utilizamos os seguintes descritores: "Paulo Freire" *and* "Ensino de Química" *and* "Química";

II – Fundamento linguístico: português;

III – Fonte de pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – (https://bdtd.ibict.br/);

IV - Parâmetro cronológico: não definimos nenhum parâmetro cronológico para não limitar a pesquisa e saber de fato quantos resultados seriam encontrados sem filtro temporal.

Por se tratar de um tema muito específico, tivemos a pretensão inicial de compreender de forma mais generalista a quantidade de dissertações e teses sobre Freire e química; então, a seguir, apresentamos como fomos restringindo os dados de busca para obter uma coleta de dados significativa e objetiva em relação ao tema.

Passo I - realizamos uma busca simples em todos os campos: Paulo Freire *and* Ensino de Química *and* Química. Obtivemos um resultado de 389 documentos, sendo 310 dissertações e 80 teses. É um número considerável, mas ao passar os olhos pelos títulos percebemos que muitos seriam descartados e o trabalho para fazer manualmente seria extenso.

Passo II - realizamos uma busca simples em todos os campos: "Paulo Freire" *and* "Ensino de Química" *and "*Química", mas dessa vez optamos pelo uso de "aspas" nos descritores

para uma filtragem mais objetiva. Obtivemos um resultado de 83 documentos, sendo 72 dissertações e 11 teses.

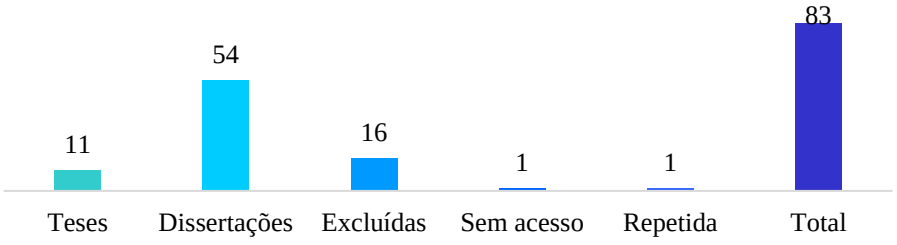
Passo III - Decidimos realizar uma busca avançada colocando cada descritor em um campo “Paulo Freire”; “Ensino de Química”; “Química”, filtrando pelo título. Obtivemos o resultado de apenas 4 documentos, sendo 4 dissertações. Infelizmente, uma amostragem muito baixa.

Com base nos resultados encontrados, tomamos a decisão de analisar os resultados da segunda busca, ou seja, as 72 dissertações e 11 teses. Para tanto, realizamos manualmente no *Excel* a análise dos 83 documentos para confirmar se, de fato, os documentos articulavam Freire e química.

Fizemos primeiro uma busca pelos títulos para confirmar a presença dos descritores, entretanto, alguns títulos tinham a presença de palavras como: Ensino de Ciências; Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), Educação Ambiental (EA) e *Science*, *Technology*, *Engineering*, *Arts*, *and Mathematics* (STEAM) e foi necessário acessar os documentos e utilizar o comando de busca *Control F* – química, para confirmar se tratavam do ensino de química já que ela pode estar incluída nos temas e aproveitamos para confirmar a relação com Freire também utilizando o comando de busca *Control F* – Freire.

Para uma confirmação mais precisa realizamos a leitura dos resumos das dissertações e teses e em seguida extraímos para o *Excel* as seguintes informações utilizando o comando de busca *Control F*: 1. Título original; 2. Documento (dissertação ou tese); 3. Tipo (acadêmico ou profissional); 4. Ano; 5. Universidade; 6. Palavras-chave; 7. Níveis de ensino: 8. Participantes; 9. Objetivos; 10. Questões de pesquisa; 11. Método de estudo; 12. Como Freire foi utilizado na pesquisa? 13. Instrumentos de coleta de dados; 14. Tipos de pesquisa, 15. Análise dos dados e 16. Link de acesso. A Figura 1 apresenta o quantitativo de documentos incluídos, excluídos, sem acesso e repetidos.

Figura 1 - Teses e dissertações analisadas



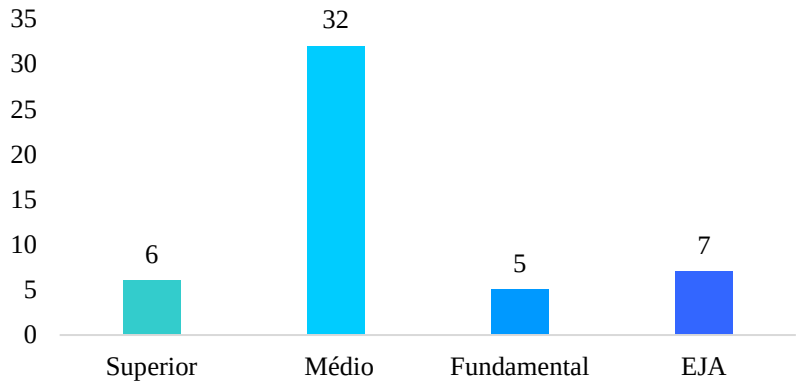
Fonte: autoria própria (2026)

Portanto, depois dessa primeira filtragem, a análise dos dados foi realizada com 54 dissertações e 11 teses. Aqui não vamos nos deter em destrinchar todas as informações extraídas e encontradas, principalmente para as dissertações devido à quantidade de dados, mas apresentaremos de maneira geral os níveis de ensino em que a pesquisa foi realizada, os participantes e como Freire foi utilizado com o objetivo de situar a nossa pesquisa.

2.1.1 Análise das dissertações

As 54 dissertações foram analisadas e, em relação aos níveis de ensino, obtivemos os resultados apresentados na Figura 2. Ressaltamos que das 54 dissertações analisadas, 3 foram pesquisas bibliográficas e 1 pesquisa documental; por isso, não as computamos a seguir, pois não apresentaram informações relacionadas aos níveis de ensino.

Figura 2 - Níveis de ensino das dissertações



Fonte: autoria própria (2026)

Como apontam os resultados, a maior parte das pesquisas nas dissertações (32) foi realizada no ensino médio e, dessas, uma foi realizada no ensino médio técnico e cinco foram voltadas para a formação de professores de química, enquanto as outras 26 pesquisas foram realizadas no ensino médio regular. Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sete pesquisas foram realizadas e, dessas, duas foram sobre formação de professores de química. O ensino fundamental, foi contemplado com a realização de sete pesquisas e por fim, o que nos interessa, o ensino superior, foram encontradas apenas seis pesquisas que relacionam Freire e química.

Respondendo a como Freire foi utilizado na pesquisa, identificamos seu uso de distintas formas. 27 dissertações utilizaram Freire como referencial teórico, algumas de maneira mais aprofundada e outras apenas como citações. Elas abordam principalmente a crítica à educação bancária, que concebe as(os) educandas(os) como meras(os) receptoras(es) de conhecimento e

o(a) educador(a) como detentor(a). As dissertações propõem, com base em Freire, uma educação problematizadora em que o conhecimento é construído coletivamente e, para isso, utilizam principalmente os fundamentos do diálogo, da problematização, da criticidade e da conscientização.

Foram encontradas dez dissertações que utilizaram a metodologia dos "Três Momentos Pedagógicos (3MP)" de Delizoicov e Angotti (1991), inspirados em Paulo Freire, que propõem o ensino com foco na aprendizagem significativa e contextualizada para educandas(os). Também utilizaram as propostas de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007) que são voltadas para o ensino das ciências. Os 3MP são: 1. Problematização Inicial, onde situações do cotidiano das(os) educandas(os) são apresentadas para que expressem suas concepções prévias, conhecimentos populares e comuns, estimulando a reflexão e a necessidade de novos conhecimentos; 2. Organização do Conhecimento: os conceitos científicos necessários para compreender os problemas são estudados de forma sistemática, utilizando diversas atividades didáticas, que podem incluir sequências didáticas e 3. Aplicação do Conhecimento: as(os) educandas(os) retornam às situações iniciais (ou novas) com o novo olhar científico, utilizando os conceitos aprendidos e percebendo a relevância do saber para transformar a sua realidade (Delizoicov; Angotti, 1991; Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2007).

Os temas geradores ou investigação temática também tiveram presença na análise das dissertações, pois sete delas abordaram eles. A investigação dos temas geradores para Freire marca o início de uma educação verdadeiramente libertadora e dialógica (Freire, 1987). É uma metodologia conscientizadora que permite tanto a apreensão dos temas que permeiam a realidade das(os) educandas(os) quanto a tomada de consciência crítica sobre esses temas (Freire, 1987).

Em sete dissertações foi realizado um diálogo entre Freire e CTSA. O objetivo central da abordagem CTSA é desenvolver a alfabetização científica e tecnológica dos cidadãos, auxiliando educandas(os) a construir conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre questões de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, bem como atuar de forma crítica e transformadora na solução dessas questões (Santos; Mortimer, 2002). Nesse sentido, Paulo Freire contribui significativamente para a abordagem CTSA ao defender uma educação problematizadora, que parte da realidade vivida pelas(os) educadas(os) e promove a conscientização crítica. Sua pedagogia do diálogo e da ação-reflexão favorece a participação ativa na construção do conhecimento, possibilitando que compreendam as implicações sociais, éticas e ambientais da ciência e da tecnologia e se tornem agentes de transformação em suas comunidades.

Por fim, outras três dissertações trouxeram o diálogo de Freire com outros autores como Vygotsky, Saviani, Libâneo e Michael Apple.

Apresentado esse panorama geral das dissertações, iremos nos debruçar sobre as 6 dissertações encontradas no ensino superior que abordam Freire e química, tendo em vista que a nossa pesquisa está inserida nesse nível de ensino e gostaríamos de explanar o que foi realizado até o momento nas pesquisas.

A dissertação de Félix (2021), intitulada "Contextualização do ensino de Química Orgânica a partir de temas geradores: proposta para inserção na formação inicial de professores de Química", foi desenvolvida com educandas(os) do 6º período do curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública em Campina Grande-PB. A pesquisa ocorreu durante o estágio docente da pesquisadora na disciplina de Química orgânica para o ensino médio. A questão de pesquisa foi: de que forma os temas geradores contribuem com o ensino de Química Orgânica, quando apresentados durante a formação inicial dos professores? O objetivo geral foi desenvolver uma sequência de atividades estruturadas que explicasse o conceito de temas geradores, revisasse conteúdos de Química Orgânica do ensino médio e incentivasse a elaboração de sequências didáticas baseadas nos temas geradores (Félix, 2021). A pesquisa teve abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, e utilizou como instrumentos dois questionários, observação participante e uma sequência didática com enfoque CTSA. A fundamentação teórica apoiou-se em Paulo Freire, Antoni Zabala e Lev Vygotsky. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin. Os resultados mostraram que os temas geradores, quando introduzidos de forma estruturada e prática, promoveram maior autonomia, criatividade e preparo das(os) licenciandas(os) para planejar aulas contextualizadas e significativas para a educação básica (Félix, 2021).

A dissertação de Borher (2020), intitulada "Experimentação investigativa na formação inicial de professores de Química: possibilidades e desafios", foi desenvolvida com educandas(os) da disciplina de Estágio Obrigatório I. A pesquisa ocorreu no contexto da própria atuação docente do autor como educador da disciplina. As questões de pesquisa foram: Quais as contribuições que uma intervenção didática, pautada na realização de atividades investigativas de níveis 1, 2 e 3 poderá promover para a formação dos futuros professores de química matriculados na disciplina de Estágio Obrigatório I? Quais seriam os principais desafios e superações, apontados pelos futuros professores ao elaborar e implementar atividades experimentais, na regência em sala de aula? (Borher, 2020). O objetivo geral foi oportunizar aos acadêmicos matriculados na disciplina de Estágio Obrigatório I, a experiência de conhecer, elaborar e aplicar roteiros de aulas experimentais investigativas. A pesquisa teve abordagem qualitativa, do tipo

pesquisa participante, e utilizou como instrumentos de coleta de dados: questionário inicial, entrevistas semiestruturadas, diários de bordo, relatórios e registros fotográficos. A fundamentação teórica apoiou-se em Paulo Freire, especialmente no conceito de situação-limite e na proposta de formação docente crítica. A análise dos dados foi realizada pela interpretação das superações das situações-limite vividas pelas(os) licenciandas(os). Os resultados mostraram que, ao vivenciar práticas investigativas e refletir sobre elas, as(os) licenciandas(os) desenvolveram maior segurança, criticidade e autonomia para planejar e aplicar aulas experimentais contextualizadas, tornando-se mais preparadas(os) para enfrentar os desafios da prática docente na educação básica (Borher, 2020).

A dissertação de Maraschin (2023), intitulada "A articulação CTS-Freire como estratégia pedagógica no ensino de ciências: caminhos possíveis na formação inicial de professores de Química", foi desenvolvida com educandas(os) da Licenciatura em Química, vinculadas(os) ao componente curricular complementar de graduação "Estudos Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) e o Ensino de Química". A pesquisa ocorreu durante uma imersão de ensino planejada e executada de forma coletiva entre o pesquisador, a educadora da disciplina e a turma participante. A questão de pesquisa foi: o que se mostra da articulação CTS-Freire em um processo de formação inicial de professores de química? O objetivo geral foi refletir sobre a perspectiva CTS-Freire em uma imersão de ensino na formação inicial em Química (Maraschin, 2023). A pesquisa teve abordagem qualitativa, com aproximação à pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados foram dois questionários (pré e pós-imersão) e as transcrições de três aulas. A fundamentação teórica apoiou-se em Paulo Freire, especialmente nos fundamentos de vocação ontológica, diálogo e superação de obstáculos gnosiológicos e na Educação CTS. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados evidenciaram que a perspectiva CTS-Freire favoreceu a ressignificação das práticas docentes, ampliando o diálogo e a problematização de questões sociais. As(os) educandas(os) reconheceram o potencial da abordagem de temas e mostraram-se dispostas(os) a aplicá-la em suas futuras práticas pedagógicas, apontando a articulação CTS-Freire como caminho para uma formação crítica e transformadora (Maraschin, 2023).

A dissertação de Bitencourt (2024), intitulada "Diálogos entre decolonialidade, ensino de Química e Paulo Freire: investigações para a formação de educadores", foi desenvolvida com professoras(es) das Ciências da Natureza, a partir de um minicurso realizado no XXI Encontro Nacional do Ensino de Química (ENEQ), em 2023, e de uma proposta de formação docente subsequente. A questão de pesquisa foi: como falar em Ensino de Química de forma

que se possa resgatar saberes apagados pela forma eurocentrada de produção científica? O objetivo geral foi buscar uma alternativa para que educadoras e educadores possam tornar a sala de aula de Química/Ciências um espaço para o resgate das formas de conceber a ciência em questão como construção de muitos povos. Alinhado a isto, dimensionaram como um possível caminho para tal intento as concepções de Paulo Freire para o campo da educação (Bitencourt, 2024). A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com inspiração na pesquisa-formação, e utilizou como instrumentos de coleta de dados o caderno de campo, produções dos(as) participantes e questionários aplicados antes e depois das ações formativas. A fundamentação teórica baseou-se em Paulo Freire, com ênfase na dialogicidade, temas geradores e educação como prática da liberdade, e em autores da rede Modernidade/Colonialidade, como Quijano (2005), Walsh (2013) e Grosfoguel (2007). A análise dos dados foi conduzida a partir de categorias emergentes, em diálogo com os referenciais adotados. Os resultados evidenciaram que a articulação entre Freire e a decolonialidade favorece práticas pedagógicas críticas, que problematizam o eurocentrismo e valorizam saberes silenciados. As(os) participantes mostraram-se receptivas(os) a repensar suas práticas com base em referenciais plurais, apontando a potência da proposta para uma formação docente voltada à justiça epistemológica (Bitencourt, 2024).

A dissertação de Tadeu (2018), intitulada “Sensibilizando o olhar docente através de estratégias dialógicas problematizadoras na formação inicial em Química”, foi desenvolvida com estagiárias(os) do curso de Licenciatura em Química, vinculadas(os) ao componente curricular Estágio Curricular I. A questão de pesquisa foi: em que medida um processo formativo para estagiários da Química-Licenciatura, à luz da concepção crítica da Educação de Freire, contribui para a compreensão de que é preciso um olhar sensibilizado para questões que transcendam o conteúdo conceitual? O objetivo geral foi compreender aspectos que evidenciem a sensibilização do olhar docente dos estagiários para além do conteúdo conceitual, por meio de um processo formativo balizado pela dialogicidade e problematização (Tadeu, 2018). A pesquisa teve abordagem qualitativa, com inspiração na pesquisa narrativa, sendo a análise guiada por uma interrogação fenomenológica. Os instrumentos de coleta de dados incluíram registros escritos e visuais dos participantes, portfólios, escutas de áudio, conversas informais e registros da pesquisadora. A fundamentação teórica apoiou-se nos princípios pedagógicos de Paulo Freire, especialmente no diálogo, na problematização, na investigação temática, na curiosidade epistemológica, na amorosidade e na articulação entre teoria e prática. Também foram utilizados os Três Momentos Pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007) como estrutura para o desenvolvimento das atividades. Os resultados indicaram que a abordagem freiriana contribuiu significativamente para a formação docente crítica e humanizadora, ao promover a

ressignificação das práticas de estágio e o fortalecimento da identidade docente em construção (Tadeu, 2018).

As dissertações analisadas evidenciaram o potencial transformador do pensamento de Paulo Freire na formação inicial de professores de química, sendo que todas as pesquisas utilizaram Freire como fundamentação teórica para fundamentar práticas pedagógicas críticas. As dissertações focaram em temas geradores e sequências didáticas com enfoque CTSA, experimentação investigativa, práticas dialógicas problematizadoras e a articulação entre decolonialidade e ensino de Ciências. Em comum, todas essas propostas procuraram romper com a educação bancária, abrindo espaço para experiências de ensino e aprendizagem mais críticas. Apesar das especificidades de cada uma em relação aos temas e metodologias utilizadas, todas compartilharam da concepção de educação comprometida principalmente com a emancipação, o diálogo e a problematização das(os) educandas(os) em formação.

2.1.2 Análise das teses

Das 11 teses analisadas, três foram pesquisas teóricas, duas sobre a EJA, uma sobre ensino técnico e outra sobre ensino médio. Especificamente, quatro direcionadas ao ensino superior nas quais nos debruçamos.

A tese de Leite (2015), intitulada “Educação Problematizadora de Paulo Freire na perspectiva de licenciandos em Química”, foi desenvolvida com 17 estagiários que cursavam o quarto e o quinto períodos nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II do curso de Licenciatura e Bacharelado em Química. A questão de pesquisa foi: o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Química pode ser desenvolvido a partir de uma perspectiva problematizadora? O objetivo geral foi investigar se o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Química pode ser desenvolvido a partir da perspectiva problematizadora, compreendendo as concepções e práticas dos estagiários, juntamente com os fatores que colaboram ou dificultam o desenvolvimento dessa metodologia no ensino de Química (Leite, 2015). A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter descritivo, delineada por estudo de caso. Para a coleta de dados, foram utilizados reuniões, encontros de discussão, entrevistas gravadas e transcritas, diário de bordo e questionários aplicados aos alunos e estagiários. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin. A fundamentação teórica contempla a educação problematizadora como prática da liberdade, caminhos para uma intervenção problematizadora, a problematização e a aprendizagem baseada na resolução de problemas e a consciência da práxis como condição necessária para uma intervenção problematizadora. A pes-

quisa revelou que os sujeitos investigados concebem a educação como um processo de transmissão-recepção, conforme estabelece o modelo de ensino tradicional, e que o ensino se baseia na educação bancária, na qual o professor se coloca em posição superior ao aluno, em uma relação verticalizada, depositando conteúdos acríticos e a-históricos, desvinculados da realidade dos estudantes (Leite, 2015).

A tese de Oliveira (2023), intitulada "A articulação de obras literárias ao Ensino de Química como possibilidade de abordar conteúdos de Ciência, Tecnologia e Sociedade na formação de professores", foi desenvolvida com três licenciandos matriculados em um componente curricular de um curso de Licenciatura em Química, com carga horária de 72 horas-aula, e foi desenvolvida de forma síncrona e assíncrona por meio de videochamadas. O conteúdo programático englobava, entre outros temas, o estudo de estratégias de leitura no Ensino de Ciências e as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. A questão de pesquisa foi: "Quais as contribuições de uma proposta que articula interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade à Literatura na formação de professores de Química?" O objetivo geral consistiu em investigar potencialidades e limites de uma proposta de formação de professores de Química que articula Ensino de Química e Literatura para favorecer a aprendizagem acerca das interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (Oliveira, 2023). A fundamentação teórica contemplou a discussão sobre o ato de ler em Paulo Freire, compreendendo a leitura como processo de emancipação. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva de sete atividades realizadas.

A tese de Cantanhede (2022), intitulada "Elementos básicos para uma proposta CTSA fundamentada nos pressupostos de Freire e Morin para Alfabetização Científica e Tecnológica de estudantes do curso de Licenciatura em Química", foi desenvolvida com 35 estudantes de Licenciatura em Química. A questão de pesquisa foi: "Quais as possíveis contribuições e potencialidades da aplicação de uma proposta, com orientações CTSA, a partir do tema Qualidade do Ar Atmosférico, a usina de asfalto e a dispersão de poluentes na atmosfera, para promoção da Alfabetização Científica e Tecnológica dos estudantes de Química?" O objetivo geral consistiu em identificar as contribuições das orientações CTSA para o ensino, a partir do tema Qualidade do Ar Atmosférico no Nível Superior, e para a Alfabetização Científica e Tecnológica de estudantes (Cantanhede, 2022). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, estruturando-se nos 3MP. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários. A análise dos dados contou com o uso do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). O referencial teórico contemplou temas geradores, problematização e diálogo, ancorados nos pressupostos de Paulo Freire (Cantanhede, 2022).

A tese de Fernandes (2016), intitulada “O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química na interação entre universidade e escola: as potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” teve como foco o desenvolvimento profissional de formadores de professores de Química no âmbito do PIBID. Participaram do estudo formadores de professores, coordenadores de área do PIBID dos subprojetos dos cursos de Licenciatura em Química das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil, totalizando 10 entrevistas semiestruturadas. O objetivo geral foi compreender como as ações realizadas no âmbito do PIBID podem contribuir para fomentar reflexões na formação de professores de Química, em especial no desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química (Fernandes, 2016). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados ocorreu por meio da Análise Textual Discursiva, recorrendo-se principalmente à concepção de educação transformadora de Paulo Freire e aos pressupostos epistemológicos de Ludwik Fleck. A tese articula os descritores desenvolvimento profissional, formadores de professores, formação de professores, políticas públicas de formação de professores, PIBID e ensino de química (Fernandes, 2016).

As teses analisadas evidenciam a centralidade do pensamento de Paulo Freire na formação de educadoras(es) de Química, articulado a referenciais como Edgar Morin, Ludwik Fleck e às orientações CTSA, assumindo a educação como prática dialógica, problematizadora e transformadora. As pesquisas abordaram propostas desenvolvidas no Ensino Superior envolvendo temas socialmente relevantes, alfabetização científica e tecnológica, leitura como emancipação, estágio supervisionado e desenvolvimento profissional no âmbito do PIBID, com predominância de abordagens qualitativas e uso de instrumentos como entrevistas e questionários analisados por meio da Análise Textual Discursiva ou outras técnicas interpretativas. Em comum, os estudos buscaram superar a educação bancária e fortalecer processos formativos comprometidos com a conscientização, o diálogo, a problematização e a transformação da prática docente.

Todas as pesquisas, tanto as dissertações quanto as teses, utilizaram a abordagem qualitativa, utilizando distintos tipos de pesquisa: pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa narrativa, pesquisa-formação e outras. A escolha da abordagem qualitativa demonstra uma preocupação com a construção coletiva da pesquisa, valorizando a participação escuta de todas(os). Os dados foram obtidos principalmente por meio de questionários, entrevistas, registros reflexivos, portfólios, cadernos de campo e atividades formativas.

Até aqui, a nossa pesquisa se distingue das já realizadas, pois, para além de utilizarmos Freire como referencial teórico, recorremos a oito fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire no desenvolvimento da disciplina de didática geral. Para além disso, as pesquisas sempre articulam de um a três fundamentos de Freire, principalmente autonomia, criticidade, diálogo, conscientização, temas geradores, e a nossa amplia a utilização de oito de forma prática. Outro ponto relevante é que nenhuma das pesquisas anteriores foi realizada na disciplina de didática geral, o que evidencia a originalidade da pesquisa. Na metodologia, a nossa pesquisa dialoga com as demais, pois adotamos a abordagem qualitativa e os instrumentos de construção de dados incluem diários de bordo, questionários, observações e outros. Difere-se, porém, no método, pois utilizamos a pesquisa-intervenção.

Com a pesquisa situada, compreendemos que ela se insere no campo da Pedagogia Universitária (PU), por ser desenvolvida no ensino superior de química, especificamente na formação inicial de futuras(os) educadoras(es), no contexto da licenciatura e da disciplina de didática geral, tendo Paulo Freire como embasamento teórico. Assim, apresentamos, a seguir, o referencial teórico, organizado em três partes: Pedagogia Universitária (PU), formação de educadoras(es) de química e caminhos freirianos.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.2.1 Pedagogia universitária

A Pedagogia Universitária (PU) compreende os processos de constituição das relações pedagógicas estabelecidas entre os sujeitos que compõem o espaço acadêmico, sejam educandas(os), educadoras(es) ou técnicas(os) (Azevedo; Xavier; Carrasco, 2020).

Ela é definida por Cunha na Enciclopédia de Pedagogia Universitária como:

> Um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características [...]. Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (Cunha, 2004, p. 321).

Em diálogo com Cunha (2004), a nossa pesquisa insere-se na PU, na medida em que se constitui como produção e aplicação de conhecimentos pedagógicos no contexto da educação superior. Ao propor e analisar uma intervenção na disciplina de didática geral de um curso de licenciatura em química, o estudo não apenas mobiliza referenciais teóricos, mas também os

materializa em práticas concretas de ensino, incidindo diretamente sobre o currículo e as formas de ensinar e de aprender no âmbito universitário.

A esse respeito, Azevedo, Xavier e Carrasco (2020) esclarecem que, no contexto brasileiro, a PU é recente, mas vem ganhando força devido à abrangência do campo, diante de inúmeros desafios enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Os principais focos das pesquisas iniciais sobre PU incluem: a) o seu papel na reformulação da prática docente; b) a formação profissional; c) os conhecimentos docentes; d) a inovação pedagógica e curricular na prática educativa; e) as experiências formativas, a didática, as metodologias ativas e os processos de avaliação, entre outras temáticas (Azevedo; Xavier; Carrasco, 2020).

No que concerne à inovação pedagógica, por exemplo, Cunha (2004) salienta a importância de romper com as abordagens tradicionais de ensino e de aprendizagem. Em complementação, Soares esclarece:

> A vertente inovação pedagógica, entendida como o conjunto de iniciativas de ensino e pesquisa que revelam ruptura em relação ao paradigma de ciência positivista, envolve estudos que visam analisar o caráter dessas ações e compreender os contextos que facilitam ou dificultam a sua emergência e consolidação (Soares, 2009, p.104).

A sala de aula no ensino superior deve ser um espaço dedicado à formação crítica. Não devendo se limitar à transmissão de conteúdos já definidos, buscando também promover processos que combinem teoria e prática, ciência e realidade, além de integrar o conhecimento teórico e prático. Essa visão está diretamente relacionada à necessidade de superar o paradigma tradicional e a educação bancária, que ainda prevalecem em muitas universidades.

No contexto da formação de educadoras(es), essa discussão torna-se ainda mais relevante. Ao formar licenciandas(os), a universidade não está apenas ensinando conteúdos específicos da área, mas também construindo referenciais de prática docente que serão utilizados na educação básica.

Nos anos 1960, começaram a surgir os primeiros questionamentos sobre a pedagogia universitária, ao pesquisar, debater e trocar experiências sobre técnicas capazes de aprimorar o ensino (Masetto; Gaeta, 2019). Houve um esforço para dinamizar as aulas expositivas tradicionais, incluindo a projeção de transparências, slides, filmes e gravações, além de aplicar dinâmicas variadas e trabalhos em equipe; outrora, a facilidade de elaboração de apresentações em slides, por exemplo, provocou padronização de muitas aulas teóricas nesse modelo (Masetto; Gaeta, 2019).

Infelizmente, essa ainda é uma realidade comum em muitas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, nas quais predominam práticas centradas na exposição, na fragmentação do conhecimento e na pouca reflexão sobre os fundamentos do ensino. Nesse contexto, entendemos que a transformação da universidade não se realiza apenas com a adoção de métodos, técnicas ou ferramentas consideradas inovadoras. É necessário promover uma revisão mais profunda das concepções que orientam o ato de ensinar e de aprender no âmbito universitário.

Nessa direção, concordamos com Almeida e Pimenta (2014), ao afirmarem que a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade consiste no exercício permanente da crítica, sustentado pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Tal compreensão implica reconhecer que a produção do conhecimento não pode ser reduzida à repetição de saberes historicamente acumulados, mas precisa surgir da problematização desses conhecimentos, de seus efeitos na formação da sociedade e dos novos desafios que dela decorrem.

A nossa pesquisa dialoga a partir da perspectiva de que é preciso repensar profundamente os fundamentos que sustentam a formação no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura. Não se trata apenas de propor ajustes pontuais nas práticas pedagógicas, mas também de contribuir para a formação crítica. Ao assumir a superação da educação bancária como horizonte, defendemos que a transformação do ensino superior exige a consolidação de uma cultura acadêmica que reconheça as(os) educandas(os) como sujeitos do processo formativo, capazes de interrogar o conhecimento e de posicionar-se criticamente diante dele.

Concordamos, portanto, com Almeida e Pimenta (2014, p. 9), quando afirmam:

> Criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação: que considere o direito do estudante de desenvolver uma postura frente ao saber que supere a especialização estreita; que problematize as informações e garanta sua formação como cidadão e profissional cientista compromissado com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; que mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos; que aponte soluções aos problemas sociais (ensinar com extensão) [...] (Almeida; Pimenta, 2014, p.9).

Ao tensionar o paradigma tradicional no ensino superior de química, esta pesquisa alinha-se a essa perspectiva ao defender que a formação docente deve ser crítica, dialógica e socialmente comprometida.

Nesse contexto, é fundamental discutir, de forma mais detalhada, a formação de educadoras e educadores em química. Dadas as especificidades dessa área, historicamente marcada

por uma forte ênfase no conteúdo e nas práticas voltadas à transmissão de conhecimentos, o próximo tópico abordará uma reflexão sobre a formação inicial na licenciatura em química.

2.2.2 Formação de educadoras(es) de química

A formação inicial de educadores(as) de química exige processos formativos capazes de articular saberes pedagógicos, epistemológicos, científicos e sociais, possibilitando que as(os) licenciandas(os) compreendam sua constituição como educadoras(es) e atuem de modo crítico diante dos desafios do ensino de ciências. Destacam, Nery e Maldaner (2014), que:

> Como em outros processos de aprendizagem, não se pode esperar que os licenciados aprendam, por si, os conhecimentos pedagógicos dos conteúdos (CPC) da Química, que compreendem um campo específico do saber de professor historicamente construído. Entendemos a aprendizagem como um processo de tomada de consciência de saberes anteriores. Que no caso dos licenciandos são conhecimentos variados que compõem um currículo de formação de professores: conteúdos específicos da Química, conteúdos pedagógicos, das relações humanas, legislação que regulamenta os sistemas educacionais, entre outros [...] (Nery; Maldaner, 2014, p.47).

A respeito da legislação, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP) n.º 2, de 2015, trata da carga horária dos cursos de formação de professores de educação básica em nível superior. Em seu inciso 1º do Art. 13, determinava que a carga horária mínima de um curso de licenciatura era de 3.200 horas dividindo-se em: I - 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica; III - pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas e IV - 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (Brasil, 2015).

Mais recente, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP) n.º 4, de 2024 que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica, estabelece em seu inciso 1º do Art.14 que as 3200 horas serão estabelecidas em: I - 880 horas dedicadas às atividades de formação geral; II - 1.600 horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos; III – 320 horas de atividades acadêmicas de extensão e IV – 400 horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica (Brasil, 2024).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 sobre os profissionais da educação, no Art. 61, o parágrafo único explicita que: A formação dos profissionais

da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como um dos fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades e IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes (Brasil, 1996).

Apesar de todo discurso estabelecido na legislação a respeito da formação inicial de educadoras(es). Um dos "nós" da formação docente está na articulação teoria-prática, principalmente no que tange à relação desarticulada entre escolas e universidades (Silva; Schnetzler, 2008). Toda essa conjuntura leva à visão reducionista da prática pedagógica, vinculada apenas ao saber-fazer, restrita às ações do cotidiano escolar (Garcez *et al*. 2012).

De acordo com Schnetzler (2002), na formação inicial das(os) educadoras(es) de química há danos e lacunas, pois ela tem sido historicamente voltada à formação de bacharéis. Dessa formação distorcida tem resultado o reforço de concepções simplistas sobre o ato de ensinar química: basta conhecer o conteúdo químico e usar algumas estratégias pedagógicas para controlar ou entreter as(os) educandas(os) (Schnetzler, 2002). E nem mesmo esse domínio de conteúdo químico para a docência tem sido oferecido pela maioria dos nossos cursos universitários (Schnetzler, 2002).

Este modelo concebe e constrói o(a) educador(a) como técnico(a), pois entende a atividade profissional como essencialmente instrumental, voltada à solução de problemas por meio da aplicação de teorias e técnicas (Silva; Schnetzler, 2008).

Infelizmente, diante desse cenário, historicamente, acumulam-se índices precários devido à formação aligeirada e, muitas vezes, teórica e metodologicamente frágil (Lima; Pimenta, 2006).

Para Nóvoa (1992, p. 29), "falar em formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola". Apesar da enorme importância da formação continuada de educadoras(es), o que tem acontecido, muitas vezes, é a realização de formações com enfoque em processos técnicos de implementação, principalmente em metodologias que não se adequam às realidades, quando, na verdade, elas(es) gostariam de discutir problemas cotidianos que, de fato, precisam de solução.

Um dos maiores desafios da licenciatura é superar a fragmentação entre as disciplinas de química e as disciplinas pedagógicas. Essa cisão histórica produz uma formação desarticulada e pouco conectada à realidade da sala de aula. Silva e Schnetzler (2008) argumentam que, para que a(o) educador(a) compreenda sua prática, é indispensável promover a integração entre os fundamentos da química, a didática, a psicologia da aprendizagem, a epistemologia e as metodologias de ensino.

Articular conhecimentos específicos e pedagógicos significa reconhecer que ensinar química não é apenas dominar fórmulas, teorias e procedimentos experimentais, mas também assumir a responsabilidade formativa de mediar processos de aprendizagem que desenvolvam o pensamento crítico, a autonomia e o compromisso social. É nessa perspectiva que a disciplina de didática geral se apresenta como um espaço privilegiado de integração, reafirmando a indissociabilidade entre teoria e prática na formação de futuras(os) educadoras(es).

Em consonância com Veiga (2008, p. 22): "O papel fundamental da didática no currículo de formação de professores é o de ser instrumento de uma prática pedagógica reflexa e crítica, contribuindo para a formação da consciência crítica".

No entanto, Veiga (2008) esclarece que a didática nos currículos de formação de educadoras(es) caracteriza-se muitas vezes por uma prática pedagógica repetitiva, acrítica e mecânica, ao adotar uma postura prescritiva e normativa, fundamentada em modelos pré-definidos. Sua ênfase está na instrumentalização técnica do ensino, e a atuação didática é encarada como uma tarefa neutra (Veiga, 2008).

Essa compreensão faz com que as(os) educandas(os) ingressem nas disciplinas de didática esperando encontrar um manual ou uma receita pronta para ensinar, como se a prática docente pudesse ser padronizada e aplicada igualmente em qualquer contexto, independentemente das condições ou das(os) educandas(os). Essa expectativa revela a persistência de uma visão simplificada da formação docente, que ignora a complexidade do ato de ensinar.

Atrelada a essa compreensão instrumental da didática, encontra-se também a própria experiência acadêmica vivenciada por muitas(os) licenciandas(os), frequentemente por relações verticalizadas, silenciamentos e práticas que reproduzem diferentes formas de opressão no ensino de ciências. Como esclarecem Fonseca e Batista:

> Na Educação em Ciências, o professor de ciências impede que quaisquer ideias que questionem as teorias vigentes possam ser germinadas, por vezes utilizando de autoritarismo, ridicularização ou ignorando perguntas e comentários tidos como infundados, inapropriados ou insignificantes para o verdadeiro processo de ensino (Fonseca; Batista, 2025, p.7).

Nesse sentido, em consonância com a própria discussão freiriana acerca do risco do oprimido tornar-se opressor, reconheço que, desde minha formação na Licenciatura em Química, especialmente nas disciplinas específicas da área, vivenciei situações permeadas pelo autoritarismo e por uma extrema verticalização do ensino.

Eram contextos em que o diálogo era limitado, em que questionamentos não eram aceitos e em que a dúvida, muitas vezes, era interpretada como fragilidade. Essa experiência formativa evidenciava uma relação centrada no autoritarismo e na verticalização, reforçando práticas próximas à educação bancária.

> Podemos considerar a educação "bancária" de ciências como sendo uma educação opressora, pois carrega consigo os valores dominantes da tecnologia que têm submetido os interesses humanos àqueles puramente de mercado. Essa educação é opressora, pois é uma mera repetição de conhecimentos sem significado para a vida das pessoas. E, de fato, o ensino de ciências tem sido caracterizado como um processo de memorização de termos e definições científicas e de resolução de algoritmos, sem significação para os alunos (Santos, 2002, p. 46).

Entretanto, ainda que tenha sido formada em um ambiente que, por vezes, reproduzia relações pouco dialógicas, considero que almejei mudanças. Compreendo que esse deslocamento se deu, em grande medida, pelo diálogo estabelecido com as disciplinas pedagógicas ao longo da formação. Mesmo que essas disciplinas estivessem, à época, significativamente desassociadas do conhecimento químico específico, elas proporcionaram referências teóricas, inclusive freirianas, que permitiram problematizar as experiências vividas nas disciplinas da área. Foi nesse espaço que encontrei fundamentos para compreender o ensino como prática intencional, política e formativa.

Essa vivência reforça a relevância da presente tese para a formação de educadoras(es) de química. A disciplina de didática geral aqui proposta foi conduzida por uma educadora oriunda da própria formação em química, que experimentou a fragmentação entre o saber específico e o saber pedagógico e, justamente por isso, buscou esse rompimento. Ao integrar fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire à prática da disciplina, pretendeu-se romper a estrutura bancária que marcou minha trajetória formativa, propondo um movimento de superação.

António Nóvoa (1992) afirma que "não há identidade fora das histórias de vida", defendendo que a(o) educador(a) se constrói a partir de suas experiências, relações e práticas. Assim, a construção da identidade profissional deve ser entendida como um processo contínuo que

envolve memórias, valores, crenças, concepções de ensino e experiências formativas (Nóvoa, 1992).

Diante do exposto, é fundamental reconhecer a presença de Freire nos espaços de formação para superar a educação bancária. No ensino de química, Guedes, Araújo e Santos (2017) destacam a influência das ideias de Freire, especialmente nas discussões sobre abordagens CTSA e sobre o ensino de química, o ensino e a cultura, além da formação de educadores e do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, reconhecem:

> Constitui-se, ainda, como desafio dar visibilidade ao desenvolvimento de pesquisas que tomem o quadro de ideias pedagógicas de Paulo Freire com aporte teórico para o ensino de química (Guedes; Araújo; Santos, 2017, p.9).

É nesse sentido que assumimos como desafio a incorporação das ideias pedagógicas de Paulo Freire como aporte teórico e formativo ao ensino de química, especificamente no âmbito da formação de educadoras(es). Ao reconhecer as limitações de uma formação fragmentada e com práticas verticalizadas, compreendemos que o referencial freiriano oferece fundamentos sólidos para repensar a docência universitária, superar a educação bancária e reconstruir a articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico.

Tomar Paulo Freire como referência implica assumir um posicionamento epistemológico e um compromisso com o ato de ensinar. Significa compreender o ensino como prática dialógica, crítica e comprometida com a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade. No contexto do ensino de química, essa escolha implica deslocar o foco da mera transmissão de conteúdos para a problematização do conhecimento científico, reconhecendo-o como construção histórica e social, atravessada por interesses, disputas e implicações concretas na vida em sociedade.

Assim, ao fundamentar esta pesquisa nas ideias freirianas, buscamos construir uma base teórica que sustente a superação do paradigma tradicional ainda presente na formação inicial de educadoras(es) de química. A seguir, apresentamos o referencial teórico de Paulo Freire que orienta esta tese, destacando as obras que fundamentam a construção dos fundamentos trabalhados e explicitando como seu pensamento contribui para a reorganização das práticas formativas no ensino superior.

2.2.3 Caminhos freirianos

Meu primeiro contato com Paulo Freire, e, na verdade, o único durante a graduação, ocorreu na disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação, no início de 2015. Naquele

momento, realizei a leitura das obras *Pedagogia do Oprimido (1987) e Pedagogia da Autonomia (1996)*. Contudo, pelo que me recordo, não consegui estabelecer uma associação mais profunda entre o pensamento freiriano e o ensino de química. A leitura foi realizada de forma isolada, desarticulada das disciplinas específicas da área, o que dificultou perceber sua potencialidade para tensionar as práticas vivenciadas nas aulas de química. O conhecimento freiriano apareceu como conteúdo de uma disciplina pedagógica e não como fundamento capaz de atravessar toda a formação docente.

Somente posteriormente, ao reler as obras com novos olhares e perspectivas, já inserida em processos mais amadurecidos de reflexão sobre a docência, pude compreender o quanto grande parte da minha formação inicial não foi pautada por uma pedagogia da autonomia, mas permeada por opressões e pela presença da educação bancária. Ao reler Freire, tornou-se evidente a distância entre os fundamentos defendidos por ele em suas obras e as práticas predominantemente expositivas que marcaram muitas disciplinas da graduação.

Essa tomada de consciência constituiu um ponto decisivo para a escolha do aporte teórico freiriano nesta pesquisa. Ao evidenciar as lacunas e tensões vivenciadas na própria trajetória formativa, fortalece-se a convicção de que o pensamento freiriano oferece fundamentos consistentes para a construção de uma nova perspectiva formativa, comprometida com a superação da educação bancária e com a consolidação de práticas pedagógicas mais críticas, dialógicas e emancipadoras no ensino superior, especificamente no ensino de química e na formação dessas(es) educadores(as).

Destacamos, então, que esta pesquisa se fundamentou principalmente em quatro obras de Paulo Freire, escolhidas de forma intencional por sua centralidade na construção dos fundamentos que orientaram a disciplina e a análise dos dados. A seleção dessas obras não ocorreu de forma aleatória, mas sim com base em sua pertinência ao debate acerca da superação da educação bancária, da formação de educadoras(es) e da constituição de uma prática pedagógica crítica no ensino superior.

A justificativa para essa escolha será apresentada a seguir, evidenciando como cada obra contribuiu de forma específica para a construção do arcabouço teórico que sustenta a pesquisa.

A primeira obra que nos forneceu subsídio teórico foi *A Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, do século passado, elaborada a partir de experiências no Brasil e no Chile durante seu exílio no país em 1968, e publicada inicialmente nos Estados Unidos; posteriormente, chegou ao Brasil pela Editora Paz & Terra na primeira metade dos anos 1970 (Santiago; Neto; Guedes, 2018). É a sua principal obra, como reafirma Gadotti:

> Pedagogia do oprimido, livro traduzido em mais de 25 idiomas, é sua principal obra e a principal da teoria transformadora da educação, uma referência permanente da educação popular no mundo. Nesse livro ele sistematiza e desenvolve temas antes esboçados e, ao mesmo tempo, temas que irá aprofundar depois (Gadotti, 2012, p. 459).

O livro *Pedagogia do Oprimido* apresenta uma pedagogia voltada à classe oprimida, buscando promover sua emancipação por meio do pensamento crítico, da compreensão de sua condição social e da luta por melhores condições (Garcia, 2021). Além disso, discute duas abordagens educacionais: a educação bancária e a problematizadora, sendo a primeira mais voltada à manutenção da hegemonia de classe (Garcia, 2021).

Como aponta Garcia (2021), a obra *Pedagogia do Oprimido* (utilizamos a 17ª edição de 1987) apresenta duas abordagens educacionais centrais: a educação bancária e a educação problematizadora. Essa distinção foi fundamental para esta pesquisa, pois nos permitiu compreender com maior clareza o que caracteriza a educação bancária, suas bases, implicações e formas de manifestação no contexto do ensino superior, especialmente no ensino de química. A partir dessa compreensão, tornou-se possível delinear caminhos rumo a uma perspectiva problematizadora, assumida como horizonte formativo da disciplina de didática geral.

O primeiro capítulo (*Justificativa da pedagogia do oprimido*) foi especialmente importante para compreender as contradições entre opressoras(es) e oprimidas(os) na educação. Ao aplicar essa reflexão ao ambiente universitário, pôde-se perceber como educadoras(es) podem, mesmo que sem intenção, assumir posturas opressoras(es) e como educandas(os) podem assumir o papel de oprimidas(os). Ao mesmo tempo, Freire nos alerta sobre o risco desses papéis se inverterem e destaca a complexidade dessas relações, que não são fixas, mas se formam nas dinâmicas concretas do exercício pedagógico.

Quando o autor afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p.29), aponta para a centralidade do diálogo e da ação conjunta como caminho para a superação da opressão. Essa compreensão fundamentou a organização da disciplina, ao reforçar que a superação da educação bancária no ensino superior só pode ocorrer por meio de práticas dialógicas, nas quais educadoras(es) e educandas(os) se reconheçam como sujeitos históricos em processo de formação mútua.

Foi também a partir do segundo capítulo (*A concepção bancária da educação como instrumento da opressão*) que se tornou possível aprofundar a compreensão da concepção bancária da educação, entendendo-a como instrumento de opressão. Nesse capítulo, Freire explicita como a educação bancária se estrutura em torno da ideia de depósito de conteúdos, da passividade das(os) educandas(os) e da centralidade absoluta da palavra do(a) educador(a), reforçando

relações verticalizadas e a adaptação acrítica à realidade. Ao traçar o contraponto com a educação problematizadora, o autor evidencia que esta última se fundamenta no diálogo, na reflexão crítica e na compreensão do conhecimento como construção histórica e coletiva.

Essa distinção foi essencial para a pesquisa, pois permitiu não apenas conceituar a educação bancária, mas também refletir suas manifestações concretas no ensino superior de química. Ao mesmo tempo, a perspectiva problematizadora apresentou-se como uma possibilidade de reorganização da prática pedagógica, deslocando o foco da transmissão para a construção compartilhada do conhecimento.

Nesse movimento, ganha centralidade a afirmação freiriana de que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p.29). Essa compreensão sustenta a ideia de que o processo educativo é dialógico, exigindo a mediação da realidade concreta e o reconhecimento de educadoras(es) e educandas(os) como sujeitos históricos. A dialogicidade orientou a organização da disciplina, reafirmando que a superação da educação bancária no ensino superior não se efetiva por meio da imposição de novas técnicas, mas pela construção de práticas dialógicas.

Outro ponto importante foi a definição de um dos primeiros fundamentos que consideramos essenciais para pensar essa perspectiva freiriana no ensino superior de química, a dialogicidade. A partir da leitura do terceiro capítulo (*A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade*), compreendemos que, sem dialogicidade, não há possibilidade de uma educação como prática da liberdade. O diálogo não aparece na obra como mera estratégia metodológica ou técnica de interação em sala de aula, mas como fundamento ontológico e epistemológico do ato educativo.

Em Freire (1987), o diálogo é um encontro entre sujeitos que se reconhecem inacabados e, por isso, se abrem à escuta, à problematização e à construção coletiva do conhecimento. Foi justamente a partir dessa centralidade do diálogo que elaboramos nossas práticas dialógicas, buscando romper com a transmissão de conteúdos e criar espaços de fala, escuta e problematização. A dialogicidade, nesse sentido, não foi apenas um fundamento estudado, mas também um princípio orientador da prática, sustentando a proposta de superar a educação bancária no ensino superior de química.

Compreendendo que não há diálogo sem liberdade, a segunda obra que nos forneceu subsídios teóricos foi *Educação como Prática da Liberdade (*1967), o primeiro livro de Paulo Freire, escrito originalmente durante seu exílio.

> O livro apresenta a visão das ideias de Freire, com uma teoria pedagógica baseada em um método de educação popular em consonância com um tempo histórico de profundas modificações nos cenários da política e sociedade brasileira [...] O primeiro ponto a observar a respeito da pedagogia de Freire é a dimensão da liberdade crítica e participativa dos educandos. Somente por meio da relação de diálogo e formação consciente é possível produzir uma educação libertadora. Por essa razão, a ideia da escola tradicional é substituída pelos círculos de cultura. (Figueiredo, 2019, p.56).

O livro é indicado para todas e todos que se interessam e se preocupam em refletir sobre o papel da educação na construção de uma nova sociedade (Batista, 2023). Ele aborda uma pedagogia moderna, uma educação para a liberdade, um ensino baseado no diálogo, na democracia e na conscientização, além de promover a educação voltada às responsabilidades sociais (Batista, 2023).

Nele, buscamos aprofundar a compreensão do que Freire entende por educação libertadora e, sobretudo, do próprio fundamento de liberdade. A obra nos permitiu entender que a educação libertadora é um processo que exige abertura ao diálogo. A liberdade, nesse sentido, não é um ponto de chegada, mas uma condição que se constrói no exercício da participação e da reflexão crítica.

Ao trazer essa discussão para o ensino superior de química, compreendemos que promover uma educação como prática da liberdade significa criar condições para que as(os) educandas(os) possam questionar o conhecimento científico, compreender suas implicações sociais e assumir-se como futuras(os) educadoras(es) comprometidas(os) com a transformação da realidade.

Como aprofundamento das discussões presentes em *Educação como Prática da Liberdade*, especialmente no que se refere ao diálogo e ao desenvolvimento da autonomia, a terceira obra que utilizamos como referencial foi *Pedagogia da Autonomia* (1996). O seu último livro publicado em vida.

De acordo com Xavier (2019), é interessante notar que, ao começar o livro, surge uma dúvida: como ensinar de modo a oferecer ampla liberdade aos educandos(as) sem que isso se torne uma desordem? Depois, o autor esclarece que é importante exercer sua autoridade como professor quando necessário, mas de forma não autoritária, respeitando a(o) educanda(o). Essa autoridade frequentemente decorre do próprio conhecimento do(a) educador(a), sem necessidade de se exaltar durante a aula (Xavier, 2019).

> Com efeito, em Pedagogia da Autonomia, Freire procede a uma "retomada de problemas" que o haviam ocupado ao longo das três décadas anteriores, razão pela qual creio que uma leitura insular desta obra, embora sendo possível e, até, não lhe retirando impacto, será, porém, incapaz de aceder aos níveis mais profundos e elaborados da sua construção. O livrinho aparentemente simples e acessível que, na verdade, nunca

> deixa de ser, transfigura-se aos olhos de quem conhece Freire na sua plenitude intelectual e na sua sofisticação argumentativa, parecendo encerrar uma dupla condição: a de introdução à reflexão crítica sobre o ato de ensinar, numa "linguagem acessível e didática" (nas palavras do seu discípulo Moacir Gadotti), mas também a de síntese, revisitação e recontextualização de alguns dos tópicos centrais à obra escrita que edificou desde a década de 1960 (Lima, 2011, p. 3).

Essa obra foi essencial não apenas para compreender o fundamento de autonomia em si, mas também para articular outros fundamentos que a sustentam, como a liberdade, a criticidade, a curiosidade epistemológica e o respeito à singularidade das(os) educandas(os).

Além do aprofundamento conceitual, *a Pedagogia da Autonomia* apresentou-se como um texto de grande contribuição metodológica. Freire, nessa obra, explicita os saberes necessários à prática educativa, discutindo, de maneira bastante didática, as formas de ensinar e de aprender, sempre reafirmando que não há docência sem discência e que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes das(os) educandas(os) e reflexão constante sobre a prática. Esse caráter mais sistematizado da obra contribuiu diretamente para que pensássemos na organização da disciplina, desde o planejamento até a condução das aulas.

Também foi a partir dela que os fundamentos passaram a ser compreendidos e selecionados, principalmente porque, nos próprios inícios de capítulos, Freire (1996) já esclarece que ensinar exige: respeito aos saberes dos educandos (singularidade), consciência do inacabado (emancipação), criticidade, curiosidade, respeito à autonomia do ser do educando, liberdade e disponibilidade para o diálogo.

Podemos afirmar, portanto, que *Pedagogia da Autonomia* foi decisiva para a construção teórica e metodológica da disciplina de didática geral, pois ofereceu fundamentos concretos para a elaboração de práticas coerentes com a proposta de superação da educação bancária.

Outra obra que consideramos importante mencionar é *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (utilizamos a 17ª edição de 2024).

A abordagem problematizadora do conhecimento é o tema central dessa obra, na qual Paulo Freire e Ira Shor discutem a possibilidade de que as ações e relações na sala de aula sejam baseadas na realidade das(os) educandas(os) (Sampaio; Guedes, 2021).

> Paulo Freire e Ira Shor escreveram o primeiro livro dialogado: Medo e ousadia: o cotidiano do professor. A identificação estabelecida entre os dois defensores da pedagogia crítica se deu nos anos 1980, quando Ira trabalhava com jovens das camadas populares de Nova York. Inquieto e desejoso por levar para a sala de aula a realidade dos educandos, encontrou na obra de Freire o esteio para uma formação contra-hegemônica, suprindo uma lacuna histórica. Segundo Ira Shor, Paulo Freire traz uma contribuição epistemológica diferenciada para subsidiar práticas pedagógicas docente-discentes delineadas pela participação no processo crítico do ensinar-aprender (Sampaio; Guedes, 2021, p.182).

A leitura foi sugerida durante a qualificação do doutorado em agosto de 2025. Confesso que, até então, eu não havia tido contato com essa obra, tendo realizado sua leitura posteriormente à construção dos dados da pesquisa. Foi justamente nesse momento que percebi o quanto o texto dialogava com as experiências vivenciadas na disciplina de didática geral, especialmente no que se refere aos medos e às ousadias presentes na tentativa de romper com práticas tradicionais no ensino superior.

A leitura de *Medo e Ousadia* (2024) permitiu reconhecer que propor uma prática dialógica e comprometida com a superação da educação bancária envolve tensões, inseguranças e riscos. Ao mesmo tempo, exige coragem para sustentar escolhas pedagógicas que nem sempre encontram respaldo imediato na cultura acadêmica. A obra tornou-se, portanto, uma referência importante para a discussão dos resultados desta tese, pois ofereceu categorias e reflexões que contribuíram para a interpretação dos desafios enfrentados ao longo da intervenção.

Além disso, o formato dialógico do livro, construído a partir das conversas entre Ira Shor e Paulo Freire, aproxima o leitor das vivências concretas narradas, evidenciando que a teoria freiriana não se constitui de forma abstrata, mas emerge da prática, das inquietações e dos conflitos do cotidiano educativo. Essa característica fez com que a obra se tornasse fonte de inspiração para a análise e a escrita desta tese, sobretudo ao reconhecer que o movimento de transformação pedagógica é atravessado simultaneamente por medo e ousadia.

Destaco, ainda, que, após a leitura da obra, tornou-se mais evidente a percepção dos medos que me atravessaram ao longo da experiência, especialmente no primeiro momento de contato com as(os) educandas(os). Houve medos de não dar certo, de como as propostas seriam recebidas, do que se esperaria das reações diante de uma disciplina organizada a partir de fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire. A esse respeito, Freire e Shor (2024, p.117) conversam no segundo capítulo (*Quais os temores e os riscos da transformação?)*:

> Ira: Gostaria de agora, Paulo, de conversar sobre um medo diferente, sobre o qual os professores falam. Eles temem que os estudantes rejeitem a pedagogia libertadora. Os professores que estão adotando métodos libertadores frequentemente se queixam de que os estudantes rejeitam o convite. Os estudantes têm expectativas tradicionais. Paulo: Sim, já ouvi falar desse problema.

Eles reconhecem que mudar a prática não é um movimento simples, pois envolve confrontar hábitos consolidados, expectativas institucionais e até mesmo inseguranças pessoais. Ao mesmo tempo, esclarecem que educadoras(es) que sentem medo da transformação não estão,

por isso, impedidas(os) de aproximar-se de uma pedagogia libertadora. Pelo contrário, o reconhecimento do medo pode constituir-se como ponto de partida para uma prática mais consciente e crítica.

Essa compreensão foi importante para a análise desta pesquisa, pois permitiu reconhecer que os receios vivenciados não representavam fragilidade, mas sim parte constitutiva do processo de ruptura com a lógica bancária. Assumir o medo, sem permitir que ele paralise a ação, tornou-se um elemento fundamental para sustentar a ousadia de propor práticas dialógicas no ensino superior de química.

Foi justamente por meio da leitura de *Medo e Ousadia* que pude realizar uma reflexão mais crítica sobre a proposta desenvolvida na disciplina. A obra me ajudou a revisitar o percurso formativo, identificando os percalços enfrentados, as tensões vivenciadas e as escolhas que, talvez, pudessem ter sido conduzidas de outra maneira. Esse movimento de autorreflexão foi fundamental para compreender que a prática pedagógica não é linear, nem isenta de contradições, mas se constrói em meio às incertezas, às tentativas e às reorganizações constantes. Ao mesmo tempo, a leitura permitiu reconhecer o que, de fato, foi concretizado. Mesmo diante dos medos iniciais, a nossa inspiração foi a ousadia.

Agora, apresentamos de forma mais detalhada o aprofundamento metodológico e teórico dos fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire que sustentaram esta tese na próxima seção. Esses fundamentos incluem: emancipação, liberdade, dialogicidade, singularidade, curiosidade epistemológica, criticidade, autonomia e criatividade.

“E eu quero é que esse canto torto
Feito faca, corte a carne de vocês” (Belchior, 1974).

3. FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

Essa construção teórica tem por objetivo compreender os fundamentos. Esses fundamentos foram definidos a partir de diversas leituras e pesquisas sobre Paulo Freire e emergem de olhares muito particulares sobre o que acreditamos serem pilares importantes para uma educação emancipatória. Os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire aqui explicitados são oito: emancipação, liberdade, dialogicidade, singularidade, curiosidade epistemológica, criticidade, autonomia e criatividade.

A metodologia da construção dos fundamentos foi de cunho bibliográfico e sistemático como descrito a seguir e em sua construção buscamos responder os seguintes questionamentos: O que é? Como dialoga com o ensino superior? Para que serve na graduação?

O processo de busca e construção foi realizado da seguinte forma:

1) Inicialmente, buscamos o fundamento no dicionário Paulo Freire (Streck; Redin; Zitkoski, 2015). Quando o fundamento possuía um verbete (texto de explicação curta e direta) no dicionário de Paulo Freire, realizávamos a leitura integral desse verbete.
2) Posteriormente, buscamos, com a ferramenta *Control* + F (buscar), a palavra do fundamento no Dicionário Paulo Freire por completo. Exemplo: Autonomia. A ideia foi buscar citações que contribuíssem para a construção teórica na perspectiva do ensino superior, demonstrando relações entre fundamentos e ideias.
3) Após a leitura, analisamos as referências utilizadas na construção dos fundamentos no dicionário e as citações. Consultamos todas as referências e realizamos uma busca com a ferramenta *Control + F* (buscar) pela palavra-chave do fundamento, com o objetivo de encontrar citações nessas referências que pudessem ser utilizadas, as quais foram lidas e marcadas.
4) Para além do dicionário, utilizamos como livros-base para a construção da tese e para a explicação dos fundamentos: 1) *Pedagogia da Autonomia* (1996); 2) *Pedagogia do Oprimido* (1987); e 3) *Educação como Prática da Liberdade* (1967). As obras foram lidas por completo e, após isso, buscamos a palavra do fundamento nos livros. As citações encontradas foram marcadas e lidas.
5) Quando as obras consultadas através do dicionário de Paulo Freire e dos três livros não eram suficientes para extrair o fundamento, realizamos uma pesquisa nas bases

de dados: 1) Periódicos CAPES (https://www.periodicos.capes.gov.br/); 2) *Scielo* (https://www.scielo.br/?lng=pt); 3) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) (https://bdtd.ibict.br/) e 4) *Google Scholar* (https://scholar.google.li/schhp?hl=pt-PT) para buscar artigos que dialogassem com a perspectiva estudada. Os artigos foram selecionados em um primeiro momento pelo título, seguindo da leitura do resumo e, quando dialogavam com a perspectiva que buscamos, eram lidos na íntegra para compor a pesquisa. É importante destacar que, por meio dos artigos selecionados, em alguns casos também foi consultado o referencial bibliográfico proposto nos próprios artigos, o que passou a fomentar as discussões teóricas.

6) Desse modo, realizamos marcações nos textos e, em alguns casos, construímos fichamentos para facilitar o desenvolvimento teórico e, dessa forma, fomos construindo e montando os oito fundamentos da pesquisa;
7) Os fundamentos singularidade e criatividade não tiverem textos encontrados no Dicionário Paulo Freire e, portanto, nesses casos, iniciamos a sua construção através das três obras basilares como descrito na etapa 4 e seguindo as outras etapas normalmente.

Dessa forma, nosso primeiro fundamento freiriano foi a emancipação, parte central da composição desta tese e o que almejamos ao final do processo. Buscamos promover uma educação emancipatória, que não ocorreria de uma hora para outra, mas sim seria fomentada em conjunto com outros fundamentos que foram escolhidos e são discutidos a seguir. Em busca dessa educação emancipatória, precisamos, antes de tudo, explicar o que entendemos por emancipação.

3.1 EMANCIPAÇÃO

No Dicionário Paulo Freire, organizado por Streck, Redin e Zitkoski (2015), o verbete "emancipação", escrito por Moreira (2015b), esclarece que, para Freire, a emancipação é uma enorme conquista política a ser efetivada pela práxis, em uma luta ininterrupta pela libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão. Como mencionado, a emancipação é um movimento processual contínuo que deve ser sempre estimulado.

Ao nosso entendimento, uma das maiores premissas da emancipação em Freire (1987) é a grande tarefa humanista e histórica das(os) oprimidas(os) – libertar-se a si e às opressoras (Freire, 1987, p. 16). Emancipar as(os) oprimidas(os) é ajudá-las a se tornarem responsáveis

pela construção de sua própria história, sendo esse um processo de libertação política, cultural, humana e social (Ribeiro, 2018).

Nesse sentido, é necessária uma ação para estimular essa emancipação, e essa ação seria a educação, mas não qualquer tipo de educação, como, por exemplo, a bancária. A educação exerce um papel fundamental para que essa emancipação seja fomentada, principalmente quando se consideram as premissas de Paulo Freire.

Assim, em Paulo Freire, a emancipação volta-se para as(os) oprimidas(os). Ela pode ser fomentada por meio de uma educação libertadora, pautada no diálogo e na conscientização das(os) educandas(os), que começam a entender o seu papel na sociedade e vão se constituindo enquanto pessoas livres de opressões. Um exemplo disso é a proposta da Pedagogia do Oprimido (1987), em que os métodos apresentados por Freire pretendem permitir que as pessoas compreendam e transformem sua realidade, superando, assim, as formas de opressão (Santos; Coutinho, 2024).

É importante esclarecer que:

> Embora não se encontre nas obras de Freire uma definição acerca do conceito de emancipação, o autor nos guia para a compreensão de categorias como diálogo, conscientização e práxis, que possibilitam o alcance da ideia de emancipação em que a educação se constitui em um instrumento de luta. Para tanto, pensa uma educação que se contrapõe aos princípios teóricos e metodológicos da educação tradicional, considerada bancária (Jezine, 2016, p. 28).

A emancipação é um fundamento composto por diversos outros, como liberdade, dialogicidade, humanização etc. Sendo o seu entendimento complexo, sua práxis é possível por meio da articulação de todos esses elementos em uma proposta de educação emancipatória (Jezine, 2016). Como explica Jezine (2016), para a emancipação, a educação deve priorizar a humanização, a conscientização, o diálogo e a práxis social.

> Na teoria freiriana, a emancipação é entendida como um estágio de modificação da vida da pessoa e, ao falarmos sobre a emancipação humana, é fundamental termos como parâmetro a necessidade de ruptura do sistema vigente (nesse caso, do sistema capitalista). A tão aclamada emancipação seria o alcance da plenitude da pessoa, ou seja, quando a pessoa se reconhece como histórica, inacabada e autônoma. Freire não almeja, em seus escritos e práticas, apenas uma mudança da forma como ministrar aulas, mas pretende romper com a lógica viciosa do ensino bancário. É necessário "quebrar" o sistema para que a emancipação seja promovida (Oliveira; Proença, 2016, p. 92).

Portanto, uma educação emancipatória no ensino superior deve contribuir para a libertação e emancipação das(os) educandas(os) que muitas vezes se sentem oprimidas(os) dentro da própria universidade e espera-se que esse seja o primeiro de muitos passos para que elas(es)

possam emancipar-se em outras áreas de suas vidas. Afinal, a emancipação é um processo construtivo, que ocorre em um tempo para cada pessoa e pode acontecer em uma área da vida e em outra não, e pode simplesmente não acontecer mesmo com uma educação emancipatória, porque também dependerá do querer da(o) educanda(o) ou educadora.

A emancipação não é mensurável em uma escala quantitativa, porque se conscientizar, compreender, querer sair e de fato sair de um sistema de opressão já é um avanço significativo para cada uma, em seu tempo. Isso significa que não existe a pessoa totalmente emancipada, mas a pessoa que todos os dias luta e busca por essa emancipação. E na educação, é importante que se possibilite a luta por essa emancipação através da liberdade e não da opressão.

O planejamento dessa mudança é o primeiro passo a ser realizado, não de imediato em um sentido prático, mas quando se pensa em uma educação emancipatória e diferente da bancária e opressora no ensino superior, já estamos repensando o nosso papel enquanto educadoras(es). Isso significa que, ao propormos, como um dos fundamentos para essa tese, a emancipação, objetiva-se desenvolver nas(os) educandas(os) a consciência crítica sobre o que estão vivenciando, nesse caso, no ensino superior, e refletir sobre isso, em busca de sua mudança e de sua libertação.

Ao fim dessas explanações, ainda nos restam mais perguntas do que respostas devido à complexidade de conceituação de emancipação, tais como: O que é ser emancipada? Existem níveis de emancipação? A emancipação é o fim e não o meio? Existem diversas formas de emancipação? Posso ser emancipada em uma área da vida e em outra não? Essas perguntas talvez possuam respostas e talvez não, mas, como forma de compreendê-las, propomos a seguir algumas perspectivas em busca de uma educação superior emancipatória.

Mas o que precisamos para uma educação emancipatória no ensino superior?

É preciso primeiro fazer o movimento de conscientização, afinal, muitos de nós já passamos por situações de opressão dentro da universidade e nem sequer nos demos conta ou simplesmente normalizamos por um movimento repetitivo de tantas opressões naturalizadas ou o famoso “é assim mesmo, não podemos fazer nada”. Por esse motivo, a conscientização é um dos pilares da emancipação.

A conscientização em Freire esclarece que um dos papéis da educação é conscientizar as pessoas sobre sua condição social e política (Santos; Coutinho, 2024). Sendo um marco da sua pedagogia o incentivo às(os) educandas(os) a refletirem criticamente sobre as situações de opressão e injustiças presentes em suas vidas, tornando-as(os) agentes de mudança (Freire, 1987; Freire, 1996; Santos; Coutinho, 2024).

É interessante que, logo após a leitura das obras de Freire, já iniciemos a repensar a nossa prática; se aquelas ideias fazem sentido, já estamos entrando em um processo de conscientização. A conscientização, segundo Freire (1979), é um teste de realidade. A conscientização desvela a realidade, não podendo existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato de ação-reflexão (Freire, 1979). A conscientização é um processo histórico que se fortalece pela tomada de consciência, possibilitando às(os) educadoras(es) e educandas(os) a emancipação e a integração ao mundo real (Ribeiro, 2018). Nessa perspectiva, Freire (1987, p. 17) argumenta:

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando está se revista da falsa generosidade referida.

Trazendo essas reflexões para o ensino superior, podemos argumentar: Quem, melhor do que as(os) educandas(os) para entender a vivência de uma educação opressora? Quem sentirá, melhor que elas(es), os efeitos da opressão em sala de aula, na universidade? Quem mais que elas(es) para compreender a necessidade de libertação e de emancipação? Todos esses questionamentos, inspirados em Freire, são essenciais para refletirmos sobre uma proposta de educação superior emancipatória em que educadoras(es) e educandas(os) são agentes de transformação.

Entretanto, como esclarece Freire (1987), inicialmente, as(os) oprimidas(os), em busca de libertarem-se, tendem também a tornar-se opressoras(es). Afinal, a sua estrutura física e mental está condicionada pelas situações de opressão que vivencia, nas quais se "formam" (Freire, 1987). Isso significa dizer, que não raramente, educandas(os) condicionadas(os) a um sistema de opressão, formam-se opressoras(es).

> Ao fazermos esta afirmação, não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se saibam oprimidos. O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela "imersão" em que se acham na realidade opressora. "Reconhecer-se" a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí essa quase aberração: um dos polos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário.

No ensino superior essa realidade ainda ocorre. Existem relatos de frases ditas por educadoras(es) tais como: "Se eu sofri, elas(es) vão passar o mesmo". Esse é um reflexo de um pensamento de alguém que foi oprimida(o) e cuja superação foi tornar-se opressor(a). E, como

um ciclo, muitas educandas(os) começam a pensar dessa forma, com o desejo de tornar-se docente universitária para impor e causar as mesmas opressões das quais não conseguiu, não quis ou não teve a oportunidade de se libertar. Diante dessa realidade, ainda é preciso considerar que:

> Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, "imersos" na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus "proprietários" exclusivos, mas os companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (Freire,1987, p. 19).

E infelizmente é nesse movimento de opressão que a educação bancária ganha voz e vez. Como esclarece Ribeiro (2018), a educação começa a ser compreendida como uma mera transmissão de valores e conhecimentos que reproduzem a ideologia opressora. Daí, então, que nela:

> a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire,1987, p. 34).

Nesse aspecto, Rambo (2018) argumenta que, apesar de existirem educadoras(es) voltadas à luta pela causa das(os) oprimidas(os), ainda há muitas delas(es) contribuindo, involuntariamente, para a dominação, ao fazerem valer a concepção bancária de educação. Contrária a uma educação bancária, defendemos uma educação emancipatória a partir do que Freire (1987) denomina pedagogia do oprimido. Essa pedagogia dedica-se à luta das(os) educandas(os) pela libertação (Freire, 1996).

E voltando à pergunta: Mas o que precisamos para uma educação emancipatória no ensino superior? O segundo passo é compreender que a pedagogia do oprimido não pode ser elaborada nem praticada por opressores (Freire, 1987, p. 23). Para que um(a) educador(a) a considere, é necessário que ele(a) passe primeiro pelo processo de libertação. Isso significa que apenas educadoras(es) não opressoras(es) podem utilizar a pedagogia do oprimido? Sim, pois só um(a) educador(a) não opressor(a) é capaz de entender que um ensino e uma aprendizagem baseados na opressão não são admissíveis quando se pretende uma educação emancipatória.

Por esse motivo, nos questionamos: o(a) educador(a) precisa ser emancipada para encorajar a emancipação? Sim, pois uma educação emancipatória deve ser promovida por alguém que busca a não opressão, que acredita na liberdade das(os) educandas(os) e a permite. Que já refletiu e passa sobre o processo de libertação, conscientizando-se, humanizando-se a todo momento.

É necessário esclarecer que não temos uma resposta certa para as perguntas que venhamos fazendo. Entretanto, educadoras(es) em processo de libertação também podem ter como premissa a pedagogia do oprimido; afinal, ela pode auxiliar no próprio processo de libertação. Acredito que este seja o meu caso, pois gostaria de me desatar ainda mais das amarras da educação bancária, principalmente porque a vivenciei na universidade. Entretanto, ao mesmo tempo em que rememoro as aulas que ministrei, me vi, algumas vezes, com práticas ainda bancárias e só depois de muito tempo pude ter essa percepção. Obviamente, muitas dessas práticas ainda estão tão enraizadas de diversas formas, como no currículo, nas avaliações e em outros aspectos da docência, que, infelizmente, não raro tornam-se imperceptíveis. Por isso, a importância de refletirmos sempre sobre a nossa própria prática.

A pedagogia do oprimido de Freire (1996) nos coloca na defesa de uma educação emancipatória no ensino superior, que se fomenta com as concepções da emancipação abordadas por Jezine (2016, p. 31), em que a emancipação possibilita:

> a) suscitar o debate sobre o papel social das instituições de educação superior como instâncias formadoras de conhecimento e promotoras de processos emancipatórios; b) entender que o acesso ao ensino superior configura-se como um caminho para o alcance da formação do pensamento crítico e da práxis revolucionária c) emergir processos educativos que se pautam na concepção da educação libertadora, priorizando a formação como cidadã crítica participante e atuante na sociedade; d) valorizar a cultura pessoal e oportunizar novas descobertas; e) intensificar a autonomia segundo as necessidades e escolhas políticas, tornando as pessoas capazes de transformar a si, as outras e a realidade.

Porém, apesar de acreditarmos e dialogarmos com essas premissas, a relação entre educação e emancipação pode ou não ocorrer, como expressa Rambo (2018). Em Freire, existe a necessidade de tensão entre educação e emancipação, revelando, então, esperança e potencial libertador das práticas educativas, para iniciar-se o caminho de experiências emancipatórias (Rambo, 2018). Ou seja, uma educação emancipatória emerge necessariamente de práticas pedagógicas libertadoras, de uma relação horizontal entre educador(a) e educandas(os), contrária, principalmente, à educação bancária e hierárquica do conhecimento e da opressão. Paulo Freire enfatizava que “os opressores fazem a sua pedagogia no próprio processo de dominação; os

oprimidos precisam formular sua pedagogia, sua resistência, na luta por emancipar-se" (Scocuglia, 2013, p. 16).

Portanto, uma educação emancipatória no ensino superior deve possibilitar às(aos) educandas(os) a conscientização de pertencimento à universidade enquanto importantes para a construção da mesma e não como descartáveis, depósitos de conhecimento vazios (Chauí, 2001), como posto por opressoras(es) educacionais. Essa conscientização pode fazê-las refletir sobre suas relações familiares, amorosas, trabalhistas, entre amigos e em outras esferas da vida. Mas não necessariamente ao mesmo tempo em que constroem um processo de emancipação na educação superior, também se emancipam de relações tóxicas nessas outras esferas. A educação emancipatória pode e deve ajudar nesse contexto, mas a emancipação não é imediata; é construída e nunca deve cessar, porque se pararmos de ir em busca dela, o próprio sistema de sociedade opressora, capitalista e dominante nos insere de volta.

Considerando, ainda, que a liberdade e as práticas libertadoras são pilares de uma educação emancipatória, nos questionamos: toda(o) educanda(o) emancipada(o) é livre? Toda(o) educanda(a) livre é emancipada(o)?

Antecipando o que entendemos por liberdade: a liberdade aqui referida busca dar voz às(os) educandas(os) e às(os) educadoras(es), criando um ambiente de sala de aula dialógico e democrático, em que todas(os) são devidamente respeitadas(os). Tem como premissa que a liberdade de ser, pensar e agir, dentro e fora da sala de aula, possa ser desenvolvida para que lutem por sua própria liberdade em situações em que se sentirem aprisionadas(os) ou silenciadas(os).

Podemos inferir, a partir disso, que a(o) educanda(o) emancipada(o) é livre, mas nem toda(o) educanda(o) livre é emancipada(o). Isso porque, em nossa compreensão, a emancipação é um passo dado após a liberdade. Entretanto, apenas a liberdade por si só não faz ninguém se emancipar. Isso significa que, mesmo em um ambiente que propicie liberdade, essa liberdade não é suficiente para a emancipação; as pessoas também precisam querer. Pois, como destacamos anteriormente, a emancipação é um processo construtivo que pode ocorrer totalmente, parcialmente ou simplesmente não ocorrer.

Aqui, nós temos um ponto importante em relação à nossa tese, pois ela dependeu do querer das(os) educandas(os) da disciplina de didática onde ocorreu a intervenção. Afinal, pode-se planejar tudo, fazer o melhor em todas as esferas, mas, se não houver o mínimo interesse em superação, pouco se pode sonhar em relação à emancipação e a todas as outras coisas propostas. Somado a esse fator, se a liberdade não é conquistada ou possibilitada, a(o) educanda(o) não conseguirá emancipar-se, ou seja, conscientizar-se da opressão e lutar por sua saída daquele

ambiente opressor. Diante disso, ainda nos questionamos: é possível emancipar-se sem liberdade? Ao nosso entendimento, não. Não é possível. Por esse motivo, uma educação libertadora é fundamental para a formação de educandas(os) emancipadas(os); entretanto, por si só, sem o querer, não é suficiente para a construção de uma emancipação.

Aqui, já percebemos o quanto a educação emancipatória e a libertadora estão de mãos dadas e, por isso, o nosso segundo fundamento foi a liberdade.

3.2 LIBERDADE

No senso comum, a ideia de liberdade ainda é entendida como sinônimo de "fazer o que se quer, quando se quer". Essa ideia se relaciona com uma noção do próprio ser humano e de suas múltiplas potencialidades, direcionada, sobretudo, ao sujeito individualista que tudo pode: fazer ("faça você mesmo"); alcançar ("você é capaz"); ter (*versus* ser) e/ou conquistar (por "mérito próprio") (Moreira; Pulino, 2021). Essa noção baseia-se na lógica social individualista e consumista (Moreira; Pulino, 2021). Que não é o objetivo de liberdade que se discute aqui, nem foi utilizado como premissa.

Ainda é importante ressaltar que a liberdade assume dimensões específicas, a partir das experiências sociais e das demandas de cada época (Moreira; Pulino, 2021). Sem consciência dessas demandas, a liberdade pode desvanecer e acabar sendo utilizada, inclusive, de forma contrária: em discursos/ações que, em nome da liberdade, acabam corroborando a manutenção ou a criação de novas formas de opressão social e de violação dos direitos humanos (Moreira; Pulino, 2021). Não coadunando com esses aspectos de liberdade, nos baseamos em premissas críticas de liberdade, dialogando com Freire e outros.

No Dicionário Paulo Freire organizado por Streck, Redin e Zitkoski (2015), o verbete "Liberdade", escrito por Sung (2015), destaca que, para Freire, a liberdade não é a possibilidade de realizar todos os desejos, no sentido de almejar a liberdade acima de qualquer limite, como pensam muitos do mundo moderno e pós-moderno. A liberdade apresentada por Freire em seus escritos pode ser dividida em dois âmbitos: 1) o interior humano (consciência e desejo) e 2) o sociopolítico. A práxis pela superação das relações e dos sistemas de opressão é expressão dessa luta. Assim, a liberdade é uma conquista que se alcança à medida que se luta pela libertação de si, do outro e do mundo (Sung, 2015).

Freire (1983) apresenta a liberdade como construção de emancipação, ou seja, princípio da emancipação humana, em uma abordagem sobre educação, liberdade e democracia, tendo como base as potencialidades do ser humano, com postura crítica e reflexiva. Existe, assim, a

necessidade de propor uma educação que promova a liberdade das pessoas, como um dos fundamentos democráticos da justiça, proporcionando uma pedagogia para pessoas livres (Peres; Afonso; Peres, 2022). E por que uma pedagogia para pessoas livres? Porque as pessoas temem a liberdade.

> O "medo da liberdade", de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão (Freire, 1987, p. 18).

Para Freire, a liberdade também está estritamente relacionada à autonomia. A decisão de assumir a liberdade não se faz sem autonomia e, por isso, Freire (1996) destaca que é fundamental que as(os) educandas(os) se exercitem assumindo decisões. Por este motivo é impossível:

> De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os anseios de construção da autoridade dos educandos (Freire, 1996, p. 58).

O fundamento de liberdade começa a delinear-se enquanto a capacidade dos seres humanos de fazer suas próprias escolhas a partir de seus critérios, contrariando as prescrições que os tornam seres massificados e regulados, tementes à liberdade e à sua própria tomada de decisão (Souza, 2020).

A liberdade é uma conquista do ser humano ao longo do seu amadurecimento e da história. O ser humano aprende a ser livre. Mesmo assim, é fundamental, pela educação, admitir que a conquista da liberdade é uma tarefa permanente (Peres; Afonso; Peres, 2022). "A liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem" (Freire, 1987, p.18).

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem assume uma função legítima para que a liberdade seja realizada e avaliada (Peres; Afonso; Peres, 2022). Principalmente porque, na opressão:

> A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e as pessoas ficam vencidas e dominada sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Se teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que se segue como se fossem opções suas. Somos conduzidos. Não se conduz a si mesmo. Perde-se a direção do amor. Prejudica-se seu poder criador. Somos objetos. E para

> superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre nossa própria condição de “massificadas” (Freire, 1967, p. 62).

Sendo assim, a liberdade aqui referida busca dar voz às(aos) educandas(as) e educadoras(es), criando um ambiente de sala de aula dialógico e democrático, em que todas são devidamente respeitadas. Tem como premissa que a liberdade de ser, pensar e agir, dentro e fora da sala de aula, possa ser desenvolvida para que lutem por sua própria liberdade em situações em que se sentirem aprisionadas(os) ou silenciadas(os). Se a liberdade não puder ser exercida em sala de aula, onde mais poderá ser exercida? Ainda mais diante de um mundo em que temos nossas liberdades aprisionadas a todo momento, principalmente as de pensamento. É no exercício da liberdade em sala de aula que podemos desatar as amarras que atam nossa liberdade em outros âmbitos da vida. E de que modo, no ensino superior, podemos desatar essas amarras por meio da liberdade?

> Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimido, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina (Freire, 1987, p. 31).

Em sala de aula, educandas(os) e educadoras têm o direito de exercer a sua liberdade. O que Freire (1996) designa como liberdade não significa perda de autoridade (não confundir com autoritarismo) do(a) educador(a), ou seja, não significa que as(os) educandas(os) farão o que bem entenderem. Já expressava Freire (1996, p. 65) que “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”. A liberdade destacada por Freire é uma liberdade que se baseia no respeito, na confiança e na compreensão dos papéis distintos em sala de aula, de educador(a) e de educanda(o), e promove, dessa forma, uma “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (Freire, 1967, p. 36).

É preciso considerar ainda que:

> Educador que, ensinando geografia, "castra" a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica (Freire, 1996, p. 33).

É propriamente a partir da liberdade de se ter liberdade que o ambiente de sala de aula pode vir a tornar-se acolhedor, no qual as(os) educandas(os) tomam para si o seu papel tão importante na construção de sua aprendizagem, em que devem ser respeitadas suas decisões, sempre contando com o apoio do(a) educador(a) para mediar esses passos.

Para que, de fato, essa liberdade permeie a sala de aula, faz-se necessária a construção de uma relação horizontal entre todas(os), para que as(os) educandas(os) e educadoras(es) assumam seus papéis, tomando como base o respeito e a igualdade de direitos. A relação horizontal enfatiza não mais o uso da hierarquia imposta entre educadoras(es) como superiores e educandas(os) como inferiores, ou opressoras(es) e oprimidas(os), mas sim o emergir urgente de que todas as vozes e liberdades sejam respeitadas, afinal, o processo de ensino e aprendizagem se constrói através de pares que devem ser tratados com igualdade entre si.

Quando se fala da relação horizontal, enfatizamos o(a) educador(a) enquanto autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância da liberdade das(os) educandas(os) para a construção de um clima de real disciplina, que jamais minimiza a liberdade (Freire, 1996). Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem (Freire, 1996). O(a) educador(a) coerentemente democrático(a) está convencido(a) de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio das(os) silenciadas(os), mas no inquietamento, no caos, na dúvida que instiga (Freire, 1996). A liberdade, por sua vez, implica a presença da autoridade, mesmo que democrática, para estabelecer os limites que a manterão em equilíbrio e, então, estabelecer a disciplina (Souza, 2020).

Discutir a relação entre autoridade e liberdade é indispensável para que se compreenda aqui que a liberdade aqui referida não se associa à permissividade e à licença para fazer tudo (Freire, 1996). Principalmente porque um dos pressupostos da autoridade democrática, que tem como princípio a liberdade, é o acompanhamento das(os) educandas(os) em seu processo. Afinal, nem sempre a liberdade pode levar a(o) educanda(o) a tomar a melhor decisão e, para auxiliar nessa tomada, o(a) educador(a) tem um papel indispensável. Souza (2020, p. 62) tece reflexões a esse respeito:

> Enquanto educadores, formadores de opinião e mediadores no processo de desenvolvimento da autonomia das pessoas, nos cabe verificar constantemente os limites da autoridade e da liberdade, de modo que, ao estimular a decisão dos educandos, esta não se converta em licenciosidade. Deixá-los agir para tomar decisões não seria sinônimo de irresponsabilidade, pois o auxílio necessário para que possam pensar de forma correta é fundamental. Pensar de forma correta não significa pensar de acordo com o que o educador pretende ou concordar com ele, mas pensar de acordo com critérios necessários para seguir a rigorosidade metódica necessária à prática científica. Pensar de modo que faça sentido, questionando e refletindo sobre a prática constantemente.

Infelizmente, ainda há uma grande tensão entre a liberdade e a autoridade em sala de aula, em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior. Principalmente porque vivenciamos ao longo de nossas vidas um sistema em que o(a) educador(a) era (é) o(a) dono(a) do

conhecimento, dono(a) da sala de aula e dono(a) das nossas próprias ações. Mas é preciso esclarecer que há uma distinção entre autoridade e autoritarismo, liberdade e indisciplina.

Se pensarmos na sala de aula, compreende-se que o(a) educador(a) é uma figura de autoridade, tendo em vista que se formou para assumir esse papel de ensinar algo a alguém, ou seja, essa autoridade deve ser tratada com respeito, assim como também deve respeitar. Enquanto educador(a), devo entender que sou uma autoridade em sala de aula e não preciso repetir isso, mas, a partir do momento em que uso essa autoridade para tratar as(os) educandas(os) com um regime de autoritarismo, de "eu que mando aqui" e "vocês têm que me obedecer querendo ou não", a coisa muda de figura; ou seja, passo de autoridade para autoritário. Nesse sentido, Souza (2020, p. 60) indaga:

> Autoridade é o elemento essencial para ser educadora. Pressupõe que a educadora sabe o que faz, pode tomar decisões, orientar atividades, estabelecer tarefas. E esta autoridade forma uma tensão constante com o conceito de liberdade. Ambas caminham juntas e não é possível que uma se sobreponha à outra. Assim, não há liberdade sem limites e sem disciplina, de modo que o limite é o caminho para a disciplina.

Quando há uma desproporção entre a autoridade e a liberdade, pode surgir o autoritarismo, assim como o arbítrio da liberdade, que acaba por transformar-se em licenciosidade ou libertinagem, quando os seres acabam por agir em torno de suas próprias vontades, sem respeitar ou estabelecer as limitações necessárias ao bem comum (Souza, 2020).

Obviamente, existem regras que devem ser minimamente obedecidas na sala de aula pelas(os) educandas(os), mas, enquanto autoridade, posso dialogar e, por meio do respeito, conduzir o trabalho em sala de aula. Agora, quando me coloco como uma autoridade autoritária, o que posso receber em troca das(os) educandas(os) é indisciplina ou respeito por medo.

Sobre a indisciplina, ela está relacionada à desobediência, ao não querer sem motivo, ao não cumprimento de regras que sabemos que devemos seguir para conviver em sociedade e, nas instituições de ensino, não é diferente (Freire, 1996). A liberdade por sua vez não significa formar educandas(os) indisciplinadas, mas sim, dar voz as suas escolhas, os seus porquês, reafirmar a sua importância para seu próprio processo educativo e isso mais uma vez não é "a(o) educanda(o) pode fazer o que quiser e quando bem entender", afinal (o)a educador(a) exerce o papel determinante para que essa liberdade não tome um rumo de indisciplina. Como ressalta Freire:

> O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra (Freire, 1996, p. 67).

Nesse sentido, não se pode separar prática de teoria, autoridade de liberdade, respeito ao(às) educador(a) e respeito às(os) educandas(os) (Freire, 1996). Sobre a relação entre autoridade e liberdade, significa que, como educador(a), lido com a minha liberdade e autoridade, mas também com a liberdade das(os) educandas(os), com sua autonomia e autoridade em construção, e devemos respeitar todos esses aspectos (Freire, 1996). Assim, outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade (Freire, 1996).

Pelos motivos descritos acima, o respeito é um dos pilares primordiais para a construção de um ambiente de aprendizagem significativa que considere o diálogo, e esse respeito também vem sendo construído e evoluindo à medida que as relações entre educanda(o) e educador(a) vão se estreitando. O estreitamento das relações entre os pares, sejam educanda(o)-educanda(o) ou educador(a)-educanda(o), faz com que, como aponta Freire (1996), a liberdade de uma dialogue com a da outra. E nesse movimento de diálogo, podem surgir convergências ou divergências, mas ambas contribuem para a transformação da sociedade. Ou seja, a liberdade de uma se realiza na liberdade da outra (Freire, 1983).

De acordo com Freire (1987), a liberdade não se conquista individualmente, mas sim coletivamente e socialmente. Isso não significa o desrespeito às singularidades, mas, enquanto palavra geradora, a liberdade é concretizada nas bases sociais (Moreira; Pulino, 2021; Souza, 2020). Para Freire, a liberdade é um processo transformador da sociedade. Ela resgata a própria essência humana de liberdade, considerando que o diálogo também é uma condição existencial e envolve o outro (Dju; Fucuhara; Muraro, 2023).

Para pensarmos a liberdade na sala de aula de forma prática, devemos compreender que:

> [..] Não se tem liberdade sem risco. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco. Não se rompe como quem toma um suco de pitanga numa praia tropical [...] (Freire, 1996, p. 57).

O que discutimos nessa construção teórica já constitui um rompimento com um ensino superior tradicional, muitas vezes opressor. Pode-se também perceber que o fundamento de liberdade é bastante complexo e não tem data marcada para ocorrer nem tempo certo, mas devemos lutar para que nossas salas de aula se tornem espaços de pessoas livres e não domesticadas. Por isso que, entendemos, que a liberdade em sala de aula deve começar com ações simples e evoluírem para mais complexas. Essas ações podem envolver, por exemplo, a participação na

tomada de decisão sobre o planejamento da disciplina, juntamente com o(a) educador(a) responsável, construindo, de maneira dialógica, os objetivos de aprendizagem, o conteúdo programático, as atividades, os recursos e as formas de avaliação.

As decisões devem sempre ser tomadas em conjunto (entre o(a) educador(a) e as educandas(os)), resultando em ações benéficas para todas(os). Destaca-se que a decisão conjunta é importante para que "o poder de decisão" não fique sob uma ou outra, mas para que o diálogo seja exercitado e que as(os) educandas(os) compreendam que o auxílio do(a) educador(a) é essencial para o exercício do pensamento crítico antes de uma determinada escolha. Afinal, expressou Freire (1996, p. 66).

> Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que se exercite assumindo decisões. Foi isso, pelo menos, o que marcou a minha experiência de filho, de irmão, de educando, de educador, de marido, de pai e cidadão. A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, da educadora, do estado. É claro que, nem sempre, a liberdade da adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã.

Assim, entende-se que devem ser realizados acordos que destaquem como se dará a relação em sala de aula, pautada no respeito, na horizontalidade, no diálogo, no uso de suas liberdades e na responsabilidade. Esses acordos são fundamentais para que todas(os) entendam seus papéis na sala de aula e para distinguir entre autoridade democrática e autoritarismo, evitando confundir liberdade com permissividade.

As(os) educandas(os) também têm o direito de opinar a respeito da avaliação da aprendizagem e de dialogar com o(a) educador(a) sobre a melhor forma de avaliação, desde que haja uma fundamentação para tal proposta apresentada. As(os) educandas(os) devem também possuir autoridade democrática para discutir, apontar e repensar qualquer decisão que envolva o processo de ensino e aprendizagem na disciplina, desde que a(o) educador(a) participe do diálogo e possa compreender e conduzir ao melhor caminho. Afinal, o(a) educador(a) tem justamente o papel de ser uma mediadora nesse processo e de questionar criticamente as(os) educandas(os) para que elas(es) possam refletir sobre os benefícios e as consequências de suas propostas e decisões.

> Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (Freire, 1987, p. 47).

Educandas(os) e educadoras(es) têm total liberdade para se expressar e agir em sala de aula, desde que o respeito a todas as pessoas não seja ferido. Assim, a liberdade em sala de aula deve ser um exercício de libertação, para que as(os) educandas(os) se sintam seguras(os), livres, responsáveis, decididas(os) e não silenciadas(os).

Como podemos perceber, Freire já anunciava no terceiro capítulo do livro pedagogia do oprimido de 1987, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. E por isso, acreditamos que:

> O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionário não é a "propaganda libertadora". Não está no mero ato de "depositar" a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles (Freire, 1987, p. 47).

Considerando isso, não basta apenas crer na liberdade, mas entendê-la na prática e, para isso, necessitamos de uma educação dialógica. Por isso, o terceiro fundamento foi a dialogicidade.

3.3 DIALOGICIDADE

Tratamos a dialogicidade em conjunto com o diálogo e a comunicação, pois os entendemos como complementos entre si. Diálogo, dialogicidade, dialogar, dialética e dialogismo são palavras que pertencem à mesma etimologia e ao mesmo campo semântico (Pezenti, 2019). Todas remetem à ideia de uma relação mediada pela palavra (Pezenti, 2019).

Freire, responde o que é o diálogo:

> É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. "O diálogo é, portanto, o indispensável caminho" (Freire, 1967, p. 114).

Argumenta, nesse sentido, Galli (2015) que, em Freire, o diálogo é uma forma de relacionar e oportunizar o desenvolvimento do aprendizado, que não deve ser passivo (via única) ou um monólogo individual entre as pessoas, mas sim com toda a comunidade e seu entorno. É importante esclarecer que o diálogo não se realiza apenas com interação, mas sim com uma troca dialógica horizontal.

Galli (2015) discutiu o fundamento de diálogo na obra Pedagogia do oprimido e identificou, como elementos do diálogo, amor, fé, confiança, humildade, esperança, práxis, pronúncia e pensamento crítico. "Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo" (Freire, 1987, p. 47).

> O pensamento crítico é uma das condições do diálogo, pois é por meio dele que encaramos o mundo em sua constante transformação e reconhecemos a sua mutabilidade. O mundo em si não é igual para todas as pessoas que vivenciam diversas experiências e realidades, sendo, portanto, necessária sua compreensão crítica para a concretização da mudança (Galli, 2015, p. 64).

Não há diálogo verdadeiro se não há, nas pessoas, um pensar verdadeiro, um pensar crítico (Freire, 1987). Por isto:

> O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir das pessoas endereçadas ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de uma pessoa na outra, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelas permutantes (Freire, 1987, p. 45).

O diálogo é a ponte para a dialogicidade e, consequentemente, para a comunicação. O diálogo é a força que impulsiona o pensamento crítico e, por meio dele, podemos dizer o mundo pelo nosso modo de ver (Zitkoski, 2015b). É através do diálogo que se estabelecem relações entre as diferentes visões de mundo, comunicadas por meio de falas, olhares, gestos e escutas (comunicação). “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (Freire, 1996, p. 21).

Bastos (2015) enfatiza que, para Freire, a comunicação verdadeira não é a exclusiva transferência de uma pessoa a outra, mas sua coparticipação na compreensão do significado. Isso significa que não basta transferir a informação; é preciso que a pessoa que a recebe a compreenda para que, de fato, a comunicação aconteça (Bastos, 2015). É nesse sentido que a comunicação e o diálogo se entrelaçam entre si, afinal, sem um, o outro não existe (Bastos, 2015).

Para Bastos (2015), somente o diálogo, que implica um pensamento crítico, é capaz de gerar comunicação. Sem ele, não há comunicação e, sem comunicação, não há verdadeira educação (Bastos, 2015). Portanto, para que haja comunicação, é necessário um diálogo que contribua para o desenvolvimento da dialogicidade ou de uma prática dialógica.

A comunicação para Freire (1985) se estende ao mundo, pois, para ele, o mundo humano é um mundo de comunicação. Freire (1985, p. 44) esclarece em relação à comunicação que:

> Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há pessoa isolada. Todo ato de pensar exige alguém que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos.

Assim, para Freire (1985), na comunicação, não há sujeitos passivos. A comunicação é um movimento que exige troca e diálogo para não ser interrompida. De acordo com Freire (1987), a comunicação é diálogo e o diálogo é comunicativo.

Mas, dada a importância de ambos os fundamentos, como podemos, de fato, trabalhar com eles no ensino superior?

A partir dos argumentos acima, concebemos, enquanto diálogo/dialogicidade/comunicação, um processo que deve ocorrer sempre de forma dinâmica entre educanda(o)/educador(a), por meio de uma relação horizontal e não passiva, que busca fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico, da ação, da expressão e, principalmente, do não silenciamento das vozes que precisam, devem e merecem ser ouvidas e ecoadas. A construção de uma educação dialógica deve ser pautada também no respeito mútuo e nas opiniões e reflexões divergentes entre si; afinal, é dialogando também com as que pensam diferente que se pode compreender diversos pontos de vista, concordantes ou não com a visão de mundo de cada uma.

O diálogo e a comunicação democrática devem estar presentes em sala de aula, pois, em muitos contextos, esse é o único espaço em que as(os) educandas(os) têm para serem ouvidas(os) e refletir sobre diversas situações que envolvem a sua vida singular e coletiva. O diálogo abre portas para que a coletividade se expresse e una forças para a sua libertação e o seu não silenciamento.

Freire (1967, p. 115) já defendia uma pedagogia da comunicação:

> Precisávamos de uma Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos.

Assim, para fomentar o diálogo e a comunicação em sala de aula, é necessário trabalhar com uma pedagogia da comunicação ou com uma educação dialógica. Para isso, também temos que quebrar o seguinte tabu:

> A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (Freire, 1996, p. 52).

Esse tabu deve ser quebrado principalmente para que as conjecturas como “quando de fato teremos aula?”, “Isso é a aula?” “Prefiro aula normal” e outras sejam rompidas. O ensino passivo, tradicional, em que o(a) educador(a) só fala, está tão arraigado nas(os) educandas(os)

e, inclusive, em educadoras(es) que não se consegue enxergar outras possibilidades de ensinar e aprender para além de um monólogo em que um(a) fala e as(os) outras(os) copiam.

Compreende-se, a esse respeito, que a comunicação é uma construção social e, portanto, é tarefa da universidade se debruçar sobre ela, independentemente das áreas de conhecimento. As instituições de ensino superior estão imersas no mundo da comunicação; a sala de aula é um ambiente comunicativo (Chaves, 2018). Portanto, ela deve ser usada para isso.

Entretanto, são cada vez mais compartilhados pelas(os) próprias(os) educandas(os) os silenciamentos que vivenciam nas salas de aula do ensino superior. Soa um tanto contraditório, na era da comunicação, que as(os) educandas(os) ainda passem por situações de silenciamento em sala de aula. A comunicação a que nos referimos é dialógica, resultante de uma troca horizontal, não a comunicação decorrente das tecnologias digitais ou dos meios de comunicação. Afinal, estar imerso nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) não necessariamente implica estar envolto em um processo dialógico e não silenciador e o contrário também é recíproco. É importante ressaltar que todo esse processo também é reflexo da estrutura de poder ainda entranhada no ensino superior.

Nesse aspecto, Freire, em 1987, já refletia:

> A educação reflete a estrutura do poder, daí, a dificuldade que tem uma educadora dialógica de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo (Freire, 1987, p. 35).

Então, é fundamental que se dialogue, dentro e fora da sala de aula, sobre o silenciamento, a negação do diálogo e os impactos atuais e futuros desse processo de apagamento das vozes das(os) educandas(os). Para romper as barreiras de silenciamento, se o(a) educador(a), no planejamento de sua aula, não considerar o mundo em que suas/seus educandas(os) estão imersos, também não conseguirá dialogar com elas(es), pois, na sala de aula, a visão de mundo estabelecida será a dele(a) e desconsiderará as outras (Matos, 2018).

É pertinente que o ensino e a aprendizagem no ensino superior sejam pautados na concepção de educação dialógica de Freire, que considera o diálogo, a dialogicidade ou a comunicação como essência para uma educação emancipatória, libertadora ou problematizadora (Pezenti, 2019). Desse modo, o diálogo deve ocorrer em toda a prática educativa, do planejamento à execução (Pezenti, 2019).

As qualidades essenciais para o diálogo, segundo Freire (1987), são: a) amor (no diálogo verdadeiro não há relação de dominação); b) humildade (compreende-se que se precisa da(o) outra(o) e c) fé nas pessoas (elas têm o papel de transformar o mundo em coletividade).

O diálogo pelo diálogo não é a proposta, mas um diálogo que busque, acima de tudo, fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico das(os) educandas(os) para as situações discutidas e vivenciadas em sala de aula e, principalmente, para que, fora dela, elas(es) possam se compreender criticamente enquanto pessoas que podem e devem ter voz ativa para lutar por suas causas. Como destaca Matos (2018), o(a) educador(a) em sala de aula, ao comunicar-se dialogicamente, não está interessado(a) apenas na reflexão sobre o conteúdo, mas também na sua problematização.

Assim, considera-se a dialogicidade fundamental no ensino superior, que ainda é representado por um currículo conteudista. Destaca-se que todas as premissas consideradas podem se tornar possíveis na perspectiva dialógica, pois, de acordo com Galli (2015), em relação aos conteúdos, ao buscar estes, pode-se iniciar a dialogicidade, se ao selecionar o conteúdo se considerar a realidade vivenciada pelas(os) educandas(os). Pode-se utilizar uma investigação temática, na qual todas contribuam e, por meio do diálogo, ensinem às(os) outras(os), quebrando a relação opressora existente na educação bancária e dando lugar a uma relação em que a educador(a) também é educando(a) e vice-versa (Galli, 2015).

Diante das tessituras acima, acredita-se que a construção de uma disciplina pautada na dialogicidade no ensino superior deve permitir: a) participação na tomada de decisão sobre o planejamento da disciplina, construindo, de maneira dialógica, os objetivos de aprendizagem, o conteúdo programático, as atividades, os recursos e as formas de avaliação. Claro, que as(os) educandas(os) podem ser imaturas(os) com relação a essas decisões, mas o(a) educador(a) não fica impedido(a) de realizar um planejamento flexível com distintas ações e que se molde ao longo da construção da disciplina, quando as(os) educandas(os) forem opinando e sentirem que são parte essencial desse processo; b) que as vozes de todas(os) sejam respeitadas e ouvidas; c) que ninguém se sinta oprimida(o) e nem julgada(o) por ter pensamentos divergentes; d) haja um diálogo horizontal, onde ninguém exerce um maior papel de escuta ou de fala. Devem ser livres o desenvolvimento e a participação nos diálogos em sala de aula. Diálogo não é o mesmo que conversa paralela. Diálogos são coletivos e contribuem para a construção da aprendizagem; e) que as(os) educandas(os) comuniquem-se livremente, desde que sempre se baseiem no respeito e não atrapalhem a construção coletiva da aula, se esta estiver em desenvolvimento, ou até mesmo a concentração das(os) colegas; f) o exercício de pensar criticamente antes de se expressar – "não fale antes de pensar" e quando isso aconteça, que se possa dialogar e refletir sobre; g) que as(os) educandas(os) tenham a liberdade de propor um diálogo coletivo sobre determinada temática desde que esse seja relevante para a construção de reflexões críticas e de certa forma dialogue com as discussões em sala de aula e h) haja discussões sobre a educação

antirracista, população LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e +) feminismo e outros temas sociais relevantes sempre que possível e necessário, sendo essas pautas imediatamente discutidas coletivamente para fomentar o pensamento crítico e reafirmar o respeito.

Obviamente, a intenção não é a de propor uma receita, mas essas ideias surgiram ao se pensar no sentido prático da educação dialógica. Até o momento, identifica-se o quanto a emancipação, a liberdade e a dialogicidade se comunicam entre si e se complementam em busca de uma formação mais humana e crítica. Mas como pensar em tipos de educação como esses se não considerar, primeiramente, a singularidade das(os) educandas(os) e do(a) educador(a)? Considere-se então:

> Enquanto na prática "bancária" da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é "depositado", se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus "temas geradores". Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se (Freire, 1987, p. 58).

Logo, deve-se considerar a maior flexibilidade possível no currículo, para que haja sempre a renovação de conteúdos e temas, em respeito à singularidade das(os) educandas(os), e, por isso, o quarto fundamento foi a singularidade. Para uma educação emancipatória, libertadora e dialógica, precisamos olhar e considerar a singularidade das(os) educandas(os).

3.4 SINGULARIDADE

Antes de abordar a singularidade, gostaria de dizer que esse é um fundamento que me atravessa bastante e, por isso, também foi escolhido para essa composição teórica. Para explicá-lo, recorremos a outros autores e autoras muito mais do que a Freire, apesar do fundamento estar presente em suas obras, embora não tão explícito. A singularidade me atravessa porque, na primeira vez que tive contato com o fundamento, fiquei pensando em minhas experiências no ensino superior, tão singulares e únicas para mim, mas, na maioria das vezes, minha singularidade, vivências e unicidade em sala de aula não foram consideradas. Então, fiquei me perguntando desde então: por que não se considera a singularidade? Qual a dificuldade em aceitá-la? Vivenciei uma pedagogia dominante no ensino superior; acredito que ela não é considerada principalmente porque é mais fácil trabalhar com a homogeneidade, que insistem em achar que existe, mas que ambiente mais heterogêneo que as nossas aulas? Com isso, o que é a singularidade?

A singularidade está relacionada às características de uma pessoa que as distinguem das demais (Martini, 1997, p. 173).

> Nossa capacidade de nos distinguirmos das outras e de nos relacionarmos com as outras é o que nos funda. Isso se processa por meio da linguagem, da razão, da autoconsciência. A pessoa é pela sua irreduzível singularidade e por sua individualização psíquica, a inconfundível autora de sua história. (Martini, 1997, p. 173).

Em outras palavras, a singularidade diz respeito às características físicas, mentais, emocionais, cognitivas que nos diferem umas das outras. Para Romão (2015), a singularidade não está na inteligência, nem na vontade livre, mas na consciência da incompletude, da inconclusão e do inacabamento. Para Freire, o ser humano é sempre singular em relação aos demais, mas igual na atividade e capacidade de promover a transformação política da sociedade (Freire, 1996).

É essa diferença que nos aproxima, nos tensiona e nos universaliza. Privar qualquer ser humano de sua singularidade é sequestrar-lhe toda a significação, anular o fenômeno existencial comunicativo e sua essência (Passos, 2015). E não teríamos, sem esses atributos, qualquer humanidade (Passos, 2015).

Ser singular é ser única(o) e diferente. Enquanto pessoas únicas, somos repletas de histórias, saberes e trajetórias, que também são únicas. Freire (1996, p. 23), argumentava que:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (Freire, 1996, p. 23).

Assumir-se enquanto pessoa singular também é uma tarefa de autorreflexão, que pode ser compreendida por meio do contato com a singularidade da(o) outra(o) (“eu realmente sou diferente dela(e)!”). Nesse sentido, apesar de a palavra singularidade estar atrelada à individualidade (olhar para si, para dentro de si) em um movimento interno, como algo diferente e único, ela não é individualismo (eu, comigo e nada mais importa, uma ação egoísta).

A compreensão da singularidade também é um processo de humanização, principalmente porque a singularidade não é estacionária, mas um movimento e transformação constantes que não ocorrem de maneira isolada.

A humanização, em Freire, é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do ser mais, na qual o ser humano está em permanente busca de compreensão do conhecimento de si mesmo e do mundo, lutando por suas próprias conquistas. A busca do ser mais,

para Freire, revela que a natureza humana é programada, não determinada, segundo sua dinâmica de inacabamento e de vir-a-ser (Zitkoski, 2015c). Portanto, compreendendo a singularidade também como um processo de humanização, destacamos o que Freire já argumentava em 1987.

> Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibido que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repitamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder. (Freire, p. 43, 1987).

Para Prado (2016), a singularidade nos distancia tanto quanto nos aproxima uns dos outros, sendo ela o que temos de mais comum. Portanto, ela não pode estar permeada por isolamento, mas, ao contrário, exige a necessidade de ter em comum, comunicar trajetórias, experiências e pensamentos, emergindo um âmbito singular da vida em comum (Prado, 2016).

Diogo Bogéa (2019) esclarece que a singularidade não é identidade nem individualidade. Para Borgéa (2019), a singularidade é resultado de interações, encontros, entrelaçamentos e está sempre em construção, não sendo estática.

> Cada um de nós é absolutamente singular justamente na medida em que somos efeito de uma combinação única e irrepetível de circunstâncias que, em seu jogo conflituoso nos produzem como uma configuração singular, não redutível à "soma das partes". No entanto, os poderes instituídos no nosso tempo – teorias científicas, modos de produção econômicos, configurações políticas, a família, os dogmas morais e religiosos – não cessam de tentar nos enquadrar numa definição pré-estabelecida que sufoca nossa singularidade e exige que pensemos e nos comportemos de acordo com o "papel" que nos foi designado (Borgéa, 2019, p. 281).

A singularidade é uma propriedade dos contextos da vida: a sala de aula, uma comunidade, um grupo, um conjunto de interações entre amigas(os), familiares e outras situações diversas que cada pessoa chama de "minha vida" (Prado, 2016). Assim, a singularidade é o que nos distingue das(os) demais, mas também o que nos aproxima. Ela é um reflexo de nossas vivências e experiências enquanto pessoas, que, apesar de passarmos por construções em comum (educação, família, amizade e outros), cada um vivencia-as de um modo.

Se pensarmos em um movimento prático para explicar a singularidade, podemos usar, como exemplo, a tabela periódica da química. Cada elemento químico é único, singular. Tem suas características, especificidades, história de descoberta e interações. Apesar de singular,

pode apresentar características em comum com outros elementos, sendo essas as que os distinguem e os aproximam. O oxigênio (O), por exemplo, enquanto elemento singular, apresenta suas características; entretanto, ao interagir (ligação química) com outro oxigênio, forma a molécula O_2 (oxigênio gasoso), essencial à sobrevivência. Ou seja, enquanto elemento singular, ao interagir (ligação química), não perde sua singularidade, mas a amplia com uma nova experiência (ligação covalente com outro átomo de oxigênio). Por sua vez, se o oxigênio interage com um átomo de carbono, ocorre a formação do monóxido de carbono (CO), um gás que representa risco à vida. Assim, elementos singulares constroem a sua singularidade por meio das ligações que estabelecem entre si e com os outros. Em ambos os casos, há compartilhamento de elétrons (ligações covalentes), o que aproxima as moléculas de O_2 e de CO a uma singularidade em comum, apesar de serem moléculas extremamente distintas.

Diante das explicações, por que se deve considerar a singularidade no ensino superior?

Considerar a singularidade no ensino superior significa entender que as trajetórias de vida das(os) educandas(os) devem ser reconhecidas e valorizadas; afinal, não há como desvincular a pessoa de sua história. Uma educação singular não é individualista, nem separa as(os) educandas(os) em “caixas” que não lhes permitem pensar para além delas. Uma educação singular traz para a sala de aula a singularidade de cada um(a), que deve ser compartilhada em um processo dialógico.

Prado (2016) esclarece que, se quisermos uma educação para a emancipação das(os) educandas(os), devemos levar em conta a singularidade. A sala de aula é repleta de singularidades que, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, devem ser consideradas (Prado, 2016). Como indagava Freire (1996), as(os) educadoras(es) e, sobretudo, a universidade têm o dever de não só respeitar os saberes com que as(os) educandas(os) chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com elas(es) a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos (Freire, 1996).

O respeito à singularidade de cada discente no ensino superior é de extrema importância para estabelecer uma relação entre os conhecimentos científicos e as experiências histórico-sociais das(os) educandas(os). Assim, a singularidade tem uma proporção definidora no processo de ensino e aprendizagem que contemple as necessidades delas(es). A esse respeito, Freire (1996, p. 17) já indagava:

> Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Em outras palavras, por que não considerar a singularidade em sala de aula e sua conexão com o ensino dos conteúdos? Compreendendo a singularidade como importante para o processo de humanização, quando atrelada ao ensino dos conteúdos, ela pode contribuir para um pensamento crítico, coletivo e dialógico. Para Freire (1996), quando respeitamos a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode estar aquém da formação ética das(os) educandas(os).

A consideração da singularidade em sala de aula também é importante para uma reflexão acerca da heterogeneidade, que, a todo momento, vem sendo negada por um discurso em massa de homogeneidade, padronização e uniformização. Uma educação pautada nessas premissas de homogeneização (pedagogia dominante) considera o saber idêntico para todas, a singularidade de cada pessoa é um obstáculo e, claramente, não é uma educação democrática e emancipatória (Prado, 2016).

Ailton Krenak (2019) reflete sobre a heterogeneidade presente na humanidade, na tentativa de desmistificar o discurso homogêneo que desconsidera as diferenças que ainda resistem em sistemas opressores e desiguais, trazendo à reflexão a necessidade de reverter esses rumos e compreender o lugar de fala de cada um(a). No contexto educacional, esse lugar de fala de cada um é essencial para que ocorra uma formação crítica, dialógica e autônoma, rumo à emancipação das(os) educandas(os).

Ressaltamos, mais uma vez, que a singularidade proposta para a sala de aula universitária, considerando cada educanda(o) como singular, dialoga com o que Freire (1996, p. 5) chamava a atenção para a autonomia.

> Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade.

A singularidade referida em sala de aula não tem o papel de estimular o individualismo e a competitividade. Ao contrário, como discutido, deve ser um processo de construção dialógica. É uma singularidade da pessoa, do ponto de vista de que ela deve apresentá-la e construí-la em todos os aspectos de vivência humana, e essa, por sua vez, não se faz isoladamente. Pautamos para essa proposição na universidade uma pedagogia da singularidade de acordo com as ideias de Prado (2016, p. 434)

> Uma pedagogia fundada na singularidade se basearia no princípio da igualdade. Não se trataria, assim, de fazer convergir, pela transmissão de saber, duas a princípio desiguais a um mesmo nível de conteúdo. Os (pelo menos) duas que, a princípio, estão em jogo na aprendizagem são igualmente singulares; podem partir, assim, não do que

> os separa, mas do que lhes é comum – que é não só a singularidade de cada pessoa, mas, antes, a relação mesma, singular, de educação. Ao partir da relação singular que compartilham, por cuja tarefa (de constituição) responde quem vive essa relação, temos a "relação ensino-aprendizagem" compreendida não mais como transmissão, mas como (a pressuposição de e a criação de) uma comunidade.

A igualdade na pedagogia da singularidade parte do pressuposto de que todas as pessoas possuem singularidade e, portanto, como a possuem, são iguais. Entretanto, esse é o ponto de convergência para que se entenda que cada uma tem uma singularidade e, apesar de ser distinta para cada pessoa, apresenta-se em comum (pois todos a têm). Assim, a singularidade é o que nos une e o que nos separa. De acordo com Prado (2016), existem dois caminhos para a consideração da singularidade:

O primeiro, a pedagogia do risco - estruturar os cursos/disciplinas a partir do que as(os) educandas(os) querem para elas(es) ou para aquela comunidade (turma), que muitas vezes não escolheram fazer parte. Para isso, aulas dialógicas seriam essenciais para a aproximação das(os) educandas(os), tentando tornar claro, a cada vez, o que interessa e o que pode interessar a todas(os), e, assim, reconfigurar o programa de estudos e as atividades de acordo com as necessidades e características de cada um(a) e de todas(os) (Prado, 2016). Entretanto, para Prado (2016), o descrito anteriormente é um projeto que poderia ser caracterizado como didática do desejo, sendo livre e arriscado, uma vez que conta com o querer próprio de um(a) e do conjunto de educandas(os), o que pode gerar um (im)possível encontro entre ambos.

Para uma melhor compreensão da pedagogia do risco, Gallo (1990, p. 300) explicita:

> Pedagogia do risco, pois ao mesmo tempo em que se preocupa em criar condições estruturais para que cada uma das pessoas desenvolva sua singularidade, procura também trabalhar o processo de modo que dele brote a liberdade, como construção coletiva do grupo. Age em dois níveis, o individual e o coletivo. Age a nível individual através da libertação da pessoa para o prazer e para a criatividade, para o livre desenvolvimento de tudo aquilo que ela pode ser; a nível coletivo, faz com que essa mesma pessoa que se desenvolve livremente perceba-se sempre como parte de um todo social mais amplo e que, mesmo podendo desenvolver livremente suas características, elas podem e devem harmonizar-se com as mais díspares características de todas as demais que compõe a multiplicidade.

O segundo caminho é o uso de um terceiro (filme, livro, texto e outros), tendo o(a) educador(a), na medida do possível, o lugar de mais um(a) entre as(os) educandas(os). Esse terceiro seria a "coisa" em comum, na qual o aprendizado de todas(os) e de cada pessoa se estruturaria a partir dela. Por se estruturar em torno de "algo" que (sempre) falta, Prado (2016) argumenta que talvez pudéssemos chamar esse procedimento de didática da ausência.

Diante do exposto, compreende-se o risco de não se conseguir trabalhar com a singularidade, ainda mais diante de todas as nuances a serem consideradas, principalmente em relação

ao querer das(os) educandas(os). Entretanto, o que nos move é o tentar, por mais que não dê certo; o tentar e depois refletir sobre a tentativa também é aprendizado. Com a singularidade, o mínimo que se busca é olhar para cada um(a) de forma única e não como mais um número em sala de aula.

Isso parece fácil quando falamos de uma turma pequena, mas e se a realidade for a de uma turma com mais de 30 pessoas? Como fica o olhar do(a) educador(a)? Só se saberá na prática. Pois a resposta imediata é óbvia e direta para muitas(os): não tem como! Mas por que não tem como? O que impacta o não poder olhar para a singularidade? É apenas a quantidade de educandas(os) para um(a) único(a) educador(a) ou há outras questões? O que é olhar para a singularidade? É fazer o que cada um(a) quer? Ou o primeiro passo é começar a chamar pelos nomes, não pelo número da chamada? É também dialogar sobre as vivências? É entender os porquês? Mas apenas isso basta para dizer que estamos olhando para a singularidade?

Para além disso, acredita-se que a singularidade pode ajudar no desenvolvimento da curiosidade e, em seguida, da curiosidade epistemológica, principalmente porque, quando passamos a nos interessar pelas experiências das(os) nossas(os) educandas(os), elas(es) passam a ter curiosidade sobre as nossas e das(os) outras(os). E, nesse ciclo de interesse, vamos nos entendendo e nos descobrindo enquanto pessoas curiosas para com as pessoas e com o mundo. Por esse motivo, o nosso quinto fundamento foi a curiosidade epistemológica.

3.5 CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

A curiosidade é parte do fenômeno da vida humana e se traduz na pergunta, lançada em busca de respostas esclarecedoras, desveladoras e criadoras (Silva, 2015). Desde crianças, somos seres curiosos, uns(as) em maior grau e outros(as) em menor. Sempre descobrindo e questionando o mundo: “Por que isso?” “Por que aquilo?”.

> Foi a capacidade de olhar curiosa e indagadoramente o mundo que tornou pessoas capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade (Freitas, 2015, p. 191).

A curiosidade é inerente à nossa existência; entretanto, ela se apresenta como curiosidade ingênua, e devemos desenvolvê-la criticamente para alcançar a curiosidade epistemológica.

> Freire nos convida a assumir a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, a nossa opção de vida, o nosso modo de aprender e de ensinar, o nosso jeito de sentir, de dizer e de agir, o nosso viver (Machado, 2015, p. 98).

Antes de entendermos a curiosidade epistemológica, é necessário compreender que ela surge justamente da curiosidade ingênua. A curiosidade ingênua resulta de um certo saber, metodicamente não rigoroso, e é isso que a caracteriza como senso comum (Freire, 1996). A curiosidade ingênua está imersa no pensar inautêntico de práticas espontâneas e, consequentemente, gera conhecimento inautêntico (Silva, 2015).

> Na verdade, a curiosidade ingênua que, "desarmada", está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência (Freire, 1996, p. 17).

Portanto, quando a curiosidade rompe as barreiras da ingenuidade e adentra a esfera da criticidade, da rigorosidade metodológica, torna-se epistemológica (Silva, 2015).

Para Freire (1996), a curiosidade ingênua também é responsável pela produção de conhecimento, mas um conhecimento não crítico, que pode ser transformado por meio de um ensino e aprendizagem críticos, transformando-se em curiosidade epistemológica.

Um exemplo na área de química que ilustra a transição da curiosidade ingênua para a epistemológica, que experienciei, foi a compreensão das propriedades dos chás. Desde muito cedo, minha avó sempre recomendava chás específicos para distintos sintomas, por exemplo, o boldo para problemas estomacais. Ela tinha uma plantação de boldo no quintal de casa e, sempre que eu estava mal da barriga, ela preparava esse chá. Ela acreditava no seu “poder de cura” e tinha confiança nisso, e eu, ainda muito jovem na época, ouvia seus conselhos, experimentava e sentia que realmente funcionava. No entanto, nunca encontrei uma explicação científica para aquele acontecimento. Ou seja, nunca me permiti pensar criticamente sobre aquela ação. Mas, quando ingressei na universidade, ao estudar química, principalmente a orgânica, compreendi que aquele “poder de cura” era promovido pela composição de moléculas orgânicas no chá de boldo. O boldo (*Peumus boldus*) é uma planta amplamente utilizada para o tratamento de várias patologias, sendo considerado um produto fitoterápico (Pereira; Gonçalves, 2021). Assim, a partir dessa experiência com a minha avó, podemos entender o que Freire também exemplifica:

> A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de "não-eus", com que cientistas ou filósofos acadêmicos, "admiram" o mundo. Os cientistas e filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos (Freire, 1996, p. 17).

Nesse sentido, no ensino superior, enquanto educadoras(es), não se deve descartar a curiosidade ingênua das(os) educandas(os), mas transformá-la em curiosidade epistemológica,

afinal, sem a curiosidade ingênua não transicionamos para a epistemológica. E é por isso que, como educadoras(es), uma de nossas funções é estimular a curiosidade epistemológica (Freitas, 2015).

Para que essa transição aconteça, é necessário exercer criticamente a capacidade de aprender, pois quanto mais criticamente aprendemos, mais desenvolvemos a curiosidade epistemológica (Freire, 1996). Assim, "a curiosidade epistemológica não é qualquer curiosidade, mas é a que está ligada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar (Freitas, 2015, p. 192)".

Enquanto educadoras(es), sabemos da difícil tarefa de estudar e, principalmente, de ensinar; entretanto, conhecemos o quanto o ato de estudar modifica nossas vidas e a forma como vemos o mundo. Nós nos tornamos mais críticas(os), autônomas(os) e abertas(os) à transformação. Por esse motivo, devemos promover a curiosidade epistemológica das(os) educandas(os), para que elas(es) se tornem epistemologicamente curiosas(os).

A curiosidade epistemológica é um princípio problematizador que permite a ressignificação de sujeitos e coletivos, oportunizando e motivando uma nova leitura do mundo (Schönardie; Gerhardt, 2018; Ueno; Muraro, 2024). E como devemos promover a curiosidade epistemológica no ensino superior?

Na educação em geral e na educação superior em específico, ela deve ser uma condição de princípio educativo, tendo potencial para suscitar questionamentos sobre as vivências que, em um contexto opressor, permitem elaborar e intensificar perguntas com força para produzir mudanças pessoais e coletivas (Schönardie; Gerhardt, 2018).

A curiosidade epistemológica estimula o questionamento mais crítico, permitindo que as(os) educandas(os) façam perguntas, explorem com profundidade a busca por respostas às suas dúvidas e, com isso, não se limitem a apenas aceitar o que lhes é atribuído (Ueno; Muraro, 2024). Com o desenvolvimento da curiosidade epistemológica em sala de aula, percebe-se que elas(es) tendem a participar mais ativamente das atividades de leitura e discussão, contribuindo com novos questionamentos e comentários e promovendo sua autonomia e maior independência na busca pelo conhecimento (Ueno; Muraro, 2024).

Para Moreira (2015b), a transformação da realidade das(os) educandas(os) deve ser realizada por meio de ações educativas que fomentem a curiosidade epistemológica e contribuam para a elaboração de novos projetos em favor das classes oprimidas. As ações educativas e os novos projetos devem ser elaborados considerando que a construção do conhecimento requer a tomada de consciência e a reflexão-ação, a teoria-prática e a discurso-inserção na realidade (Zitkoski, 2015a).

Para Zitkoski (2015a), sem o balanço e a síntese entre esses dois polos dialéticos, a curiosidade epistemológica não se processa, o que não permite a passagem da curiosidade ingênua para a epistemológica ou crítica. Desse modo, o desenvolvimento da curiosidade epistemológica não pode ser feito apenas na teoria, mas também em ações práticas e, para isso, precisamos de uma existência mais livre, consciente e historicamente responsável (Zitkoski, 2015a).

Mesmo diante das explicações, persistem questionamentos sobre a curiosidade epistemológica, principalmente quanto à forma de enxergá-la em sala de aula. A curiosidade epistemológica está relacionada ao conhecimento científico ou a outros tipos de conhecimento? Existem níveis?

Diante do exposto, necessitamos de educadoras(es) no ensino superior, epistemologicamente curiosas(os), que promovam a curiosidade epistemológica das(os) educandas(os) não apenas por meio de teorias, mas também por meio de práticas que a promovam cada vez mais de forma crítica, para que elas(es) possam transformar suas realidades e as das classes oprimidas.

Como explicitado, a curiosidade epistemológica possui uma relação estrita com o pensamento crítico, ou a criticidade; afinal, ser epistemologicamente curioso nos leva ao desenvolvimento da criticidade. Em razão disso, o nosso sexto fundamento foi a criticidade.

3.6 CRITICIDADE

Freire expressa que a criticidade implica a apropriação crescente das pessoas de sua posição no contexto; isso quer dizer: implica sua inserção, sua integração e a representação objetiva da realidade (Freire, 1967).

A criticidade é uma característica que pode ser desenvolvida e implica o conhecimento e a reflexão das pessoas sobre a realidade em que vivem, sempre com a intenção de transformá-la. Assim:

> A criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Essa capacidade exige um rigor metodológico que combine o “saber da pura experiência” com o “conhecimento organizado”, mais sistematizado (Moreira, 2015a, p. 173).

É importante destacar que ninguém nasce crítica(o), mas essa criticidade vai sendo construída e pode ser desenvolvida a partir das experiências de vida e do ambiente em que estamos inseridas(os).

> Na evolução das concepções freirianas, a criticidade pode ser caracterizada como o pensar certo, um pensar a partir da dimensão existencial, de uma experiência socialmente construída, de um contexto histórico, social, político, um pensar inacabado que se faz "ser mais" pelo diálogo, reflexão, problematização, curiosidade crítica e práxis transformadora (Muraro, 2015, p. 70).

A criticidade é como abrir os olhos com óculos de mergulho em uma piscina turva e suja e querer sempre nadar com eles para enxergar as profundezas, afastar as folhas e tornar o ambiente mais seguro e confortável. Ela se desenvolve quando compreendemos o que fazíamos ou o que estávamos vivenciando e tentamos transformar essa realidade. Entretanto, ela não é o cessar; não tem um final. É sempre necessário manter os óculos limpos e, mesmo tendo uma piscina sempre limpa, teremos que lidar constantemente com as intempéries da natureza, como folhas caindo, mosquitos sob a água, sujeira no ar e outros. O que significa dizer que, sempre que desenvolvemos nossa criticidade, buscamos mais, afinal, o não cessar já é um processo crítico: a compreensão do inacabamento. Essa criticidade deve ser espalhada, no sentido de que podemos compartilhar nossas experiências, com e sem óculos, para que as pessoas ao nosso redor busquem a sua própria conclusão e tomem suas próprias decisões para desvelar a piscina, ou seja, a realidade.

A criticidade também nos faz refletir sobre a necessidade política, cultural e social de manifestar atitudes contrárias à discriminação de qualquer natureza, agindo como pessoas que optam por construir, em conjunto, o novo, criticamente e amorosamente (Goés, 2015a). Esse movimento de compreensão é o que Freire (1987) denomina passagem da condição ingênua para a crítica.

> A luta de Freire sempre foi no sentido de que nós devemos superar a condição ingênua em que espontaneamente nos encontramos e atingirmos a criticidade da consciência como realização da própria natureza humana. Nesse nível nós somos capazes de ver o porquê de tudo o que está relacionado à nossa vida (Zitkoski, 2015a, p. 143).

A superação da nossa condição ingênua se faz cada vez mais necessária para que possamos entender a nossa própria existência e tomar decisões menos impulsivas, decisões que, por sua vez, podem mudar todo o nosso percurso de vida e, inclusive, contribuir para os percursos das pessoas ao nosso redor. É nesse movimento de superação da condição ingênua que vamos nos tornando mais críticas, autônomas e preocupadas com o que nos cerca.

A chegada a essa consciência crítica também se dá por meio da construção do nosso pensamento crítico. É com o pensamento crítico que podemos compreender melhor o mundo em que vivemos, colocando-nos diante dele e contribuindo significativamente para o exame e construção de novos conhecimentos e reflexões (Marques, 2022). Esse pensamento crítico não

é estático e não se desenvolve sem conhecimentos prévios e próprios; afinal, para pensar criticamente, devemos entender que existem diferentes tipos e estilos de pensamento, dependendo do contexto em que estamos inseridas(os) (Marques, 2022).

Mas como promover a criticidade no ensino superior? A transformação da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente nem de forma instantânea, e por isso, nós, educadoras(es), devemos promover uma curiosidade crítica, insatisfeita e indócil por meio de práticas educativas progressistas (Freire, 1996). Práticas educativas progressistas e a pedagogia crítica são urgentes no ensino superior. Principalmente porque quanto mais as(os) educandas(os) forem tratadas(os) como depósitos, menos desenvolverão a sua consciência crítica e poderão transformar o mundo em que vivem (Freire, 1987). Essa forma de tratamento das(os) educandas(os) enquanto depósitos é proveniente de uma "educação bancária que estimula a ingenuidade e não a sua criticidade, satisfazendo o objetivo dos opressores: o não desnudamento do mundo, a sua transformação" (Freire, 1987, p. 37).

Quando falamos em práticas pedagógicas progressistas ou críticas, devemos, enquanto educadoras(es), adotar uma postura crítica para superar a educação bancária. Não só por isso, mas também porque, para Freire (1996), o próprio ato de ensinar exige criticidade. "A docência exige criticidade porque ensinar não é transferir conteúdo a ninguém e muito menos é memorizar" (Freire, 1996, p.74).

> [...] Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar [...] (Freire, 1996, p.74).

Para Freire (1996), a promoção da criticidade é importante porque objetiva fazer com que as pessoas, e principalmente as classes oprimidas, possam pensar certo e compreender-se como históricas e sociais, podendo pensar, criticar, opinar, ter sonhos, se comunicar e expressar suas sugestões. Portanto, devemos promover a criticidade das(os) nossas(os) educandas(os) para que elas(es) se enxerguem primeiro como oprimidas(os), quando for o caso, e busquem refletir e criar forças para sair dessa realidade opressora e, principalmente, para que não se tornem opressoras(es).

Trabalhar no ensino superior sob uma perspectiva crítica é de extrema importância. Nesse caso, falando de educandas(os) da licenciatura em química, é preciso romper com todas as opressões e fazer com que enxerguem as formas de opressão, explícitas ou implícitas, no seu contexto de formação. Principalmente porque o próprio ensino de química ainda possui raízes não críticas, no sentido de uma formação puramente técnica, conteudista e não dialógica, o que

se observa corriqueiramente nas disciplinas mais específicas da química. Levando isso em conta, é urgente uma ruptura dessas raízes, e essa ruptura pode e deve ter sua semente plantada no ensino superior, porque é nele que as(os) educandas(os) de química vão se formando educadoras(es) e, no futuro, essas(es) mesmas(os) educandas(os) educarão outras gerações. Desse modo, se continuarmos perpetuando um ensino e uma formação opressores(as), claramente não poderemos esperar por licenciadas(os) em química críticas(os). É preciso acreditar, promover e esperançar a criticidade:

> O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (Freire, 1996, p.70).

O nosso papel como educadoras(es) críticas(os) é também esperançar a mudança e, por mais simples que pensemos que seja a ação, a prática pode ser transformadora na vida das(os) educandas(os). Destacamos, então, o papel fundamental do(a) educador(a) na promoção da criticidade no ensino superior. Além disso, somente educadoras(es) críticas(os) que já desvelaram minimamente a sua realidade são capazes de promover o pensamento crítico; afinal, não há como haver esse progresso se não pensamos fora da caixa, se somos opressoras(es). O(a) educador(a) também tem o papel fundamental de orientar a criticidade. Marques (2022, p. 79) expressa:

> A criticidade não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação; ao contrário, precisa ter um propósito muito bem definido diante dos problemas que devem ser analisados além das próprias intenções e atuações pessoais (Marques, 2022, p. 79).

É importante esclarecer que o papel na orientação da criticidade não é fazer com que todas pensem igual a ela(e), mas que saibam e tenham argumentos, reflexão e consciência do porquê de pensarem diferente. Principalmente porque o pensamento crítico não é neutro em relação a valores, nem pretende ser, mas a capacidade crítica das pessoas não foi desenvolvida de maneira instantânea, muito menos estática. Até mesmo porque cada uma apresenta uma concepção de mundo própria, com elementos sociais que partilham o mesmo modo de pensar e de agir (Marques, 2022).

Dialogando com essas considerações, Franco (2017, p. 153) esclarece:

> Considero ser a criticidade um ingrediente visceral, que estrutura o conceito contemporâneo de Pedagogia, sua identidade e sua lógica. Para mim, a Pedagogia não-crítica deixa de ser Pedagogia e transforma-se em uma tecnologia social, com fins de regulação, dominação, domesticação ou mesmo doutrinação das pessoas a ela submetidas. A criticidade permite a relação dialética e formadora entre pessoas permeadas por

> relações de poder. A ausência desta perspectiva crítica impede a presença de processos dialogais e emancipatórios. (Franco, 2017, p. 153).

Tomando como inspiração a citação anterior de Franco (2017, p. 153), diríamos: a criticidade é um ingrediente intenso que deve estruturar o ensino superior. Para nós, um ensino superior pautado por uma premissa não crítica deixa de ser ensino (considerando que ensinar não é transferir conhecimento) e transforma-se em uma ação técnica, reguladora, dominante, domesticada e doutrinada, com pessoas a ele submetidas. "A criticidade permite a relação dialética e formadora entre pessoas permeadas por relações de poder" (Franco, 2017, p. 153). Um ensino superior ausente da criticidade é ausente de diálogo e de emancipação.

A criticidade no ensino superior deve permitir a formação de educandas(os) críticos e questionadoras(es) de suas próprias crenças, explorando distintas alternativas por meio da reflexão e da avaliação de evidências, com a curiosidade de alguém que está inacabado com seu estado atual de conhecimento (Marques, 2022). Esta(e) educanda(o) tende a não aceitar o conhecimento como de forma passiva (Marques, 2022).

Reafirmamos que a criticidade apresentada aqui é um dos maiores subsídios para as mudanças necessárias no ensino superior, especificamente no de química. Primordialmente porque toda essa pesquisa se constrói em cooperação com as ideias de Freire, que se constitui como "pedagogia crítica, uma vez que sua obra se estrutura em torno de princípios fundantes da lógica da pedagogia crítica" (Franco, 2017, p. 154). Desse modo, não há como utilizar as ideias de Freire sem promover a criticidade das(os) educandas(os).

Queremos ainda ressaltar a própria pedagogia crítica de Freire, explicitada por Franco (2017, p. 154), que se defende:

> a) A finalidade da educação é formar pessoas conscientes de seu lugar no mundo; pessoas que, no processo educativo aprendem a dar nome e sentido ao mundo; jamais despersonalizadas e objetos à mercê de um processo que lhe é estranho; b) A educação será sempre um ato de resistência à racionalização da prática educativa como pretexto de potencializar o desenvolvimento econômico; a educação jamais poderá se realizar na perspectiva mercadológica; c) A construção do conhecimento se fará na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais como transmissão de informações sem vinculação à realidade dos alunos e professores; d) A emancipação dos sujeitos da prática deve organizar toda prática pedagógica, num processo contínuo de luta e compromisso social, onde se tecem os fundamentos de uma prática democrática e crítica. Esse processo não se fará jamais na perspectiva da doutrinação/domesticação.

Por esses motivos, a criticidade pode contribuir para a formação inicial e continuada de educadoras(es) que possam desvelar o mundo em que vivem, refletir criticamente sobre suas

ações e desenvolver argumentos do pensar certo. Inclusive, a partir do pensamento crítico, concebemos o desenvolvimento da nossa autonomia e, assim, quanto mais críticas(os) somos, mais nos tornamos autônomas(os). Nesse sentido, prosseguimos para o fundamento da autonomia.

3.7 AUTONOMIA

A autonomia é uma das categorias centrais na obra de Freire, sendo essencial para a construção de uma sociedade democrática que respeita todas as pessoas (Machado, 2015). Toda a pedagogia freiriana pode ser entendida como uma pedagogia da autonomia, orientada para a formação de pessoas capazes de tomar decisões livres, conscientes e responsáveis, tornando-se, assim, "presenças marcantes no mundo" (Lima, 1999).

A autonomia é essencial para o desenvolvimento humano. Nos acompanha desde aqueles primeiros passos que aprendemos a dar, começando pelo sentar-se, engatinhar e, aos poucos, ganhando confiança, segurando nos cantos da casa e na mobília, até que os primeiros passos começam a surgir, bambos no começo, até conseguirmos a sustentação para caminhar e, enfim, correr. Apesar de a autonomia fazer parte de nós, já estar ali, presente, enraizada de certo modo, ela precisa ser incentivada, como fazem as famílias com os bebês, por meio de um objeto (fralda em volta do corpo), seja segurando, seja com um andador.

Um outro exemplo que me vem à mente, muito claro em relação ao desenvolvimento da autonomia, foi quando, aos nove anos, aprendi a fazer crochê com minha tia. Ela me ensinou os primeiros pontos e, em seguida, começou a me mostrar revistas com vários tipos de pontos de crochê. Logo me vi, durante as tardes, aprendendo e fazendo peças cada vez mais avançadas, e sempre que tinha dúvida, perguntava para ela. Esse simples ato de me ensinar e me mostrar que poderia evoluir nessa tarefa me fez sentir capaz de experimentar, de criar, de saber até onde chegaria. O que quero trazer com esses exemplos é estabelecer um diálogo simples e claro sobre o quanto o desenvolvimento da autonomia é importante para que possamos nos desenvolver em todas as áreas da nossa vida. Diante desses fatos, dialogamos com o pensamento de que:

> A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 1996, p.67).

Logo, o desenvolvimento da autonomia exige uma pedagogia da autonomia. Mas o que seria autonomia?

Para Zatti (2007), a autonomia é uma condição que se manifesta no mundo, e não apenas na consciência dos sujeitos, e, assim, constitui-se em dois aspectos fundamentais: o poder de

estabelecer a própria lei e a capacidade de realizá-la. O primeiro aspecto está relacionado à liberdade de conceber, imaginar, decidir e criar, enquanto o segundo diz respeito à efetiva capacidade de fazer (Zatti, 2007).

Para que a autonomia se concretize, ambos os aspectos devem estar presentes, pois pensar de forma autônoma exige também agir de forma autônoma. No entanto, a ação ocorre em um contexto regido por leis naturais, normas civis, convenções sociais e interações com outras pessoas. Assim, a autonomia está sempre sujeita a condicionamentos e não é absoluta. Por isso, não deve ser confundida com autossuficiência (Zatti, 2007).

A razão pela qual a autonomia não se confunde com a autossuficiência é que a autossuficiência é uma condição ou qualidade de ser autossuficiente. A autonomia, pelo contrário, desenvolve-se em situações coletivas e perpassa a ideia de independência e individualidade. Voltando ao exemplo do crochê, não o aprendi para tornar-me autossuficiente; a intencionalidade do aprendizado tinha raízes muito particulares no próprio querer aprender para fazer peças como as de minha tia e, principalmente, para fazer peças para mim, familiares e bonecas; e, logo em seguida, isso evoluiu para ensinar o que sabia a algumas amigas. E, como mencionei, sempre que precisava, contava com minha tia para me ajudar entre um ponto e outro, e em nenhum momento essa relação era de desvinculo ou de dependência, mas de troca de conhecimentos.

Cabe ainda ressaltar que, para a valorização da autonomia, devem ser assumidos como referência valores democráticos e do domínio do público, e não, obviamente, fundá-la na ética mercadológica, no individualismo possessivo e na competitividade, tão em voga nos discursos neoliberais (Lima, 1999).

A autonomia é um princípio que perpassa o “fazer sozinho”, mas se constrói sobre os pilares da liberdade de ser, pensar e agir. Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia em sala de aula demonstra a importância de as(os) próprias(os) educandas(os) responderem por suas ações, as quais poderão ultrapassar os muros da sala de aula, afinal, quando a autonomia começa a ser desenvolvida, ela pode ser vislumbrada para além do espaço escolar (e universitário) e passa a fazer parte da vida social, familiar, política e econômica de cada um(a). Pois é, compreendendo o quanto nossas atitudes e ações podem nos levar a caminhos distintos, faz-se repensar as próprias escolhas.

Podemos então perceber que a autonomia pode ser desenvolvida em diversas situações de aprendizagem seja dentro ou fora da sala de aula e, nesse sentido, deveria a universidade ser um espaço que deve prezar pelo desenvolvimento da autonomia das(os) educandas(os). E esse é um dos propósitos que nos movem, junto com as contribuições de Freire e de outras. Diante

disso, uma das perguntas que também nos cercam e nos movem ao longo dessa tese é a de como desenvolver a autonomia no ensino superior?

No Dicionário Paulo Freire, organizado por Streck, Redin e Zitkoski (2015), o verbete "Autonomia", escrito por Machado (2015), esclarece que, para Freire, a autonomia é um processo de decisão e de humanização que se constrói historicamente, por meio de inúmeras decisões tomadas ao longo da nossa existência. Para isso, precisamos permitir a tomada de decisões em sala de aula. No ensino superior, ainda temos uma predominância da tomada de decisões impreterivelmente por parte das educadoras(es), e essa realidade deve ser modificada. Afinal, a tomada de decisão contribui não apenas para um processo de ensino e aprendizagem democrático, mas também para a própria humanização das(os) educandas(os), pois toda tomada de decisão enfrenta consequências que precisam ser analisadas criticamente.

Freire já destacava, em 1996, que se aprende a decidir. Disse ele que "não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca" (Freire, 1996, p.66). Além disso, Freire (1996, p.58) destaca que "saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito a todas as outras". A autonomia também se desenvolve quando compreendo e respeito que a autonomia das pessoas é diferente da minha e, com isso, aprendo a respeitar ritmos, tempos, escolhas e perspectivas diferentes. A autonomia da outra(o) também nos lança a reflexão sobre a nossa própria autonomia, ou sobre como ela está sendo, ou não, construída por meio de nossas experiências e decisões. Portanto, "a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas" (Freire, 1996, p.67).

A autonomia conduz constantemente a(o) educanda(o) em direção ao processo de amadurecimento da vida, não no sentido do amadurecimento etário, resultado do avanço da idade cronológica, mas como amadurecimento intelectual, que se manifesta na capacidade de resolução de problemas e tomada de decisões (Lima, 2022).

O que impede, no ensino superior, a abertura à decisão das(os) educandas(os) por parte d(a) educador(a)? Qual o medo? É tentando responder perguntas como essa que acreditamos na importância do desenvolvimento da autonomia. Infelizmente, ainda temos, no ensino superior, negações da autonomia das(os) educandas(os). Essas negações são realizadas através de pedagogias com imposição de métodos, receitas e tecnologias de transferência (Pauly, 2015).

> Autonomia é compromisso ético que estabelece exigências para estudantes e professores: dedicação e zelo pela vida acadêmica, a disposição de sempre buscar amadurecer e qualificar seus conhecimentos! A autonomia pressupõe uma concepção emancipatória de educação (Pauly, 2015, p. 540).

Mas como não negar a autonomia, e sim construí-la? O primeiro passo é acreditar e praticar uma pedagogia da autonomia. A pedagogia da autonomia, enquanto ação educativa e prática pedagógica, não é passível de realização de forma independente, totalmente e permanentemente desvinculada da autonomia da pedagogia, isto é, da autonomia do campo pedagógico, dos atores educativos, da instituição (Lima, 1999). Dialogando com essas ideias, é preciso que tenhamos autonomia pedagógica para ofertar uma pedagogia da autonomia. Essa autonomia pedagógica nos faz querer nos inserir em distintas esferas que vão desde almejar um currículo flexível de acordo com as necessidades e características das(os) educandas(os) até os tipos de avaliação impostos pelo ensino superior.

Não é possível nem aceitável democratizar instituições de ensino superior e alcançar a sua autonomia através de práticas e meios não democráticos, ou "ter um sonho de libertação e usar meios de domesticação" (Freire, 1987). A coerência exigida para o respeito e desenvolvimento da autonomia deve ser mantida longe de uma educação bancária.

> [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber [...] (Freire, 1996, p. 35).

Em sala de aula, os recursos, práticas e metodologias de ensino, implicitamente (ou potencialmente) democráticos e autonómicos, devem dialogar com os objetivos, os contextos de sua realização, as estruturas e relações de poder. Afinal, o (bom) uso de bons métodos pedagógicos não basta para alcançar políticas sociais, nem é condição suficiente para atingir os fins pretendidos (Lima, 1999).

É preciso compreender que a construção da autonomia tem como premissa a liberdade, pois, sem liberdade, não há condições para proporcioná-la. É evidente a indissociabilidade entre autonomia e liberdade, uma vez que uma não seria possível sem a outra (Lima, 2022). Ser livre é a condição para que as pessoas possam pensar, tomar decisões e agir de forma autônoma (Lima, 2022). Freire (1996) esclarece que é com a autonomia sendo construída diariamente que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado pela dependência. Sua autonomia se fundamenta na responsabilidade que vem sendo assumida (Freire, 1996). Isso significa que é necessário que haja liberdade para a geração de responsabilidade por meio da autonomia.

De acordo com Freire (1996), as instituições de ensino democráticas não devem transformar a existência humana em um calendário tradicional, marcando lições de vida para as liberdades, mas, mesmo com conteúdo programático, devem deixar claro que, no aprendizado

desse conteúdo, é fundamental considerar a construção da responsabilidade e da liberdade que se assumem.

Portanto, mesmo no aprendizado de conteúdos (por exemplo, química) que parecem tão técnicos, as(os) educadoras(es) devem respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade da(o) educanda(o), segundo Freire (1996).

Sendo assim, para Freire (1996), é impossível desunir o ensino dos conteúdos da formação ética das(os) educandas(os). Principalmente porque, por trás de todo conteúdo escolhido, existem objetivos definidos como fim.

> E quando esse movimento for colocado em prática, deve-se procurar a coerência entre o saber e a autonomia, à dignidade e à identidade, porque essa articulação leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (Freire, 1996, p.36).

Levando isso em conta, consideramos, como em Freire (1996), que um dos saberes necessários à prática educativa é o que diz respeito ao respeito dado à autonomia das(os) educandas(os). A construção da autonomia, respeitando a de todas(os) as(os) outras(os), nos faz saber tão melhor, autenticamente e eficazmente (Freire, 1996).

Voltando a tentar responder à última pergunta feita (como não negar a autonomia, e sim construí-la?), o trabalho coletivo para a construção da autonomia é extremamente importante, pois ajuda a construí-la com responsabilidade (Goés, 2015a). A construção coletiva pode ajudar as(os) educandas(os) a estabelecer relações interpessoais extremamente importantes para o respeito à autonomia do diferente. Além disso, a forma como cada um(a) constrói e lida com a sua autonomia pode ajudar e inspirar outras(os) no processo.

Um dos lugares coletivos em que podemos idealizar a construção da autonomia é nas salas de aula, trabalhando com o coletivo estudantil. Cabe, nesse movimento, uma reflexão sobre a prática, de forma dialógica e aberta, com as(os) educandas(os) sobre a realidade, sempre em favor da autonomia delas(es) e da nossa enquanto educadoras(es) (Machado, 2015).

A autonomia inclui ainda estar aberto à comunicação com as outras, com o diferente, além do pensar e fazer autônomos; envolve a capacidade de realizar, o que exige de nós uma ação ativa e não passiva (Zatti, 2007). Nesse momento, a nossa postura enquanto educadoras(es) é tecer uma relação horizontal com a turma e fazer com que todas as pessoas se sintam pertencentes ao ambiente de aprendizagem e compreendam que cada uma tem um papel a assumir, responsável pelo resultado do todo. A atividade das(os) educandas(os) em sala de aula não diz respeito apenas ao fazer e ao ter atitude, mas também ao ter voz ativa na tomada de decisões sobre os acontecimentos presentes e futuros.

Outro aspecto relevante, além dos estabelecidos acima, é que acreditamos que a autonomia também pode ser responsável pelo desenvolvimento da criatividade. E assim, chegamos ao nosso último fundamento, o oitavo, a criatividade.

3.8 CRIATIVIDADE

Para explicar a criatividade também tivemos que nos debruçar em mais autoras e autores para além de Freire. A escolha da criatividade enquanto fundamento também é pessoal, principalmente em relação às vivências criativas que tive enquanto educadora no ensino médio. Essas vivências com minhas educandas e meus educandos me fizeram enxergar a importância de ter um ambiente de sala de aula que permita criar.

A definição de criatividade para Saturnino de La Torre em entrevista concedida a Suanno (2016, p.4), é:

> Um potencial, muito mais que uma aptidão capaz de se transformar, deixando uma marca benéfica, útil e valiosa para os outros e para si. É permitir-se usar da energia pessoal para transformar o ambiente e, ao fazê-lo, transformar-se. Gerando algo que deixe marca, que supere a pessoa, que perfure e contribua para beneficiar as outras.

Logo, a criatividade é uma característica que pode ser desenvolvida nas pessoas e que também poderá aflorar em maior ou menor grau, a depender da própria criatividade já presente.

Com isso, destacamos que todas(os) nós temos potencial para sermos criativas(os), mas nem todas(os) o realizamos. Inclusive, muitas pessoas provavelmente não têm a oportunidade de desenvolver e exercitar seus talentos criativos (Runco, 2007). “Nosso potencial criativo depende tanto da nossa herança genética quanto da criação de experiências” (Runco, 2007, p. 40) e, por isso, é essencial a criação e a promoção de ambientes que permitam experiências criativas. No mesmo sentido, Alencar e Fleith (2003) argumentam que mais importante do que definir a criatividade é compreender e investigar onde ela se encontra, ou seja, como o ambiente sociocultural e histórico reconhece ou não uma produção criativa.

Existem distintas teorias sobre a criatividade: a Teoria do Investimento em Criatividade, de Sternberg e Lubart (1996); o Modelo com potencial da Criatividade, de Amabile (1996); e a Perspectiva de Sistemas, de Csikzentmihalyi (1996) (Alencar; Fleith, 2003), as quais não vamos nos deter, mas sentimos a necessidade de citar, a título de curiosidade, e para os(as) que quiserem se aprofundar posteriormente. Para os autores Alencar e Fleith (2003), todas essas teorias têm em comum a concepção da criatividade como um fenômeno cultural, considerando as complexas interações das pessoas com a sociedade.

A criatividade é um potencial e um talento que cada um(a) de nós compartilha e deve empregar, provavelmente todos os dias (Runco, 2007). Entretanto, essa criatividade não é perceptível porque sempre relacionamos a criatividade as artes, músicas e outras coisas, e nunca a ações do nosso cotidiano, como por exemplo, a preparação de alimentos, que apesar de em alguns casos seguirmos receitas, sempre "damos o nosso toque". Inclusive, as receitas culinárias transmitidas de geração em geração são frutos de um processo criativo que, com o passar do tempo, pode se modificar com a adição de ingredientes novos.

Como pesquisadora, falando de criatividade e considerando-me uma pessoa criativa, usarei a minha criatividade para explicar como entendo o processo criativo e, para isso, traçarei um paralelo com a minha área, a química.

No âmbito da química, poderíamos dizer que todo potencial criativo funciona como uma reação química. Para que uma reação química possa gerar determinado produto, necessitamos de reagentes e condições específicas (como concentração, temperatura, tempo, catalisador, entre outros). O potencial criativo podemos descrever como os reagentes, que todos nós temos, em menor ou maior concentração. Ou seja, cada uma de nós tem um potencial criativo que gera determinada criatividade (produto da reação). Mas, se quisermos alcançar maior criatividade, muitas vezes precisamos ajustar os reagentes (vamos entender aqui como uma adição de maior quantidade de reagente), isto é, desenvolver ainda mais nosso potencial criativo. Essa adição ou desenvolvimento do potencial criativo pode ser promovido de diversas maneiras, incluindo estímulos individuais e coletivos, que podem ocorrer por si mesmo (eu quero promover) ou por outras pessoas (me permitem promover ou me inspiram a promover). Isso significa que esse movimento é um dos promotores de mais criatividade, ou seja, um aumento do meu potencial criativo (reagente) pode me gerar uma maior quantidade de produto (criatividade). Entretanto, também é necessário que as condições também sejam dadas, ou seja, que o ambiente em questão promova um aumento da concentração do potencial criativo e, consequentemente a geração de um produto em maior rendimento, a criatividade.

Para um maior esclarecimento, tomemos como exemplo a seguinte reação química de produção de água:

$$O_{2(g)} + 2H_{2(g)} \rightarrow 2H_2O_{(l)}$$

Como reagentes, temos oxigênio (16 g/mol) e hidrogênio (1 g/mol), e, como produto, temos água líquida (18 g/mol). Podemos dizer, então, para essa reação balanceada, que são necessários 32 g de $O_{2(g)}$ e 4 g de $H_{2(g)}$ para a formação de 36 g de $H_2O_{(l)}$. Isso significa que o potencial criativo pode ser proporcional à criatividade. Nesse caso, o nosso potencial criativo é composto pelos reagentes ($O_{2(g)}$ e $2H_{2(g)}$), que produzem o produto $2H_2O_{(l)}$, nossa criatividade.

É óbvio que não buscamos tratar o potencial criativo, muito menos a criatividade, como algo quantitativo; apenas queremos explicar, de forma quimicamente criativa, esse processo.

Entretanto, à medida que buscamos maior rendimento da nossa criatividade, temos que modificar o nosso potencial criativo, ou seja, desenvolvê-lo e ampliá-lo. Outrora, assim como muitas reações químicas não se processam, isso também pode acontecer com as(os) educandas(os): o não desenvolvimento de seus potenciais criativos, apesar de todas as condições possíveis, principalmente porque estamos falando de seres humanos, que possuem emoções, sentimentos e o querer. Afinal, quando não se pretende ou não se almeja algo, o processo se torna mais complicado. Nesse sentido, a criatividade também é uma escolha e está permeada pela liberdade de querer ser ou não ser criativa(o). Como já dizia Freire (1996), sobretudo, enquanto educador(a), devo respeitar as(os) educandas(os) que querem mudar ou se recusam a mudar.

Finalizando a parte quimicamente criativa, como estamos nos referindo ao ensino, nesse caso, o ensino superior, com as premissas válidas para outros. É preciso que as salas de aula sejam como laboratórios de química, no sentido de promover condições para que as reações aconteçam, ou seja, para que os potenciais criativos sejam valorados, incentivados e ampliados, em busca da criatividade. Para isso, é necessário que as(os) educadoras(es) sejam como químicas(os) que compreendem os caminhos a serem percorridos para que essas reações ocorram, ou seja, que enxerguem os potenciais criativos das(os) educandas(os) e promovam a criatividade.

Diante das definições de criatividade e da compreensão dela em exemplos mais palpáveis e objetivos, nos perguntamos: como podemos promover a criatividade em sala de aula no ensino superior?

A entrevista de Torre em Suanno (2016) nos ajuda a responder a essa pergunta. Torre com sua experiência docente com a criatividade, apresenta princípios estratégicos para o seu desenvolvimento, sendo eles: 1) reconhecer que reconhecer é criar; 2) perceber, recuperar e desenvolver as potencialidades ou talentos; 3) incentivar a proatividade, a originalidade, a autonomia e a liberdade de expressão, criando para isso espaços e projetos; 4) promover atitudes e valores de autoconhecimento, autoimagem, autopercepção, que busquem olhar para a criatividade como uma forma de superar obstáculos e adversidades da vida; 5) impulsionar a continuidade de projetos já iniciados e 6) criar ambientes de confiança para a descoberta, desafios, expressão (Suanno, 2016).

Ainda para Torre, a criatividade não é mera espontaneidade; essa ideia seria falsa. Na verdade, ela exige preparação, paixão e dedicação. E essas atitudes podem transformar uma sala de aula comum em uma sala de aula criativa (Suanno, 2016).

Os princípios propostos por Torre nos auxiliam a estimular e planejar atividades que, de fato, promovam a criatividade em sala de aula, mas, como sempre destacamos, a nossa intenção não é a construção de uma receita, e sim de reflexões que nos façam intervir positivamente em nossas práticas pedagógicas e que cada educador(a) possa utilizar também sua criatividade para alicerçar suas intervenções e planejamentos.

Para além das ideias tecidas acima, que já nos apontam excelentes caminhos para pensar a criatividade em sala de aula, para Freire (1996), a criatividade é importante porque é por meio dela que nos relacionamos com o mundo.

Freire ainda nos faz enxergar que a criatividade está diretamente relacionada à curiosidade e, assim, devemos incentivar a curiosidade das(os) educandas(os) em busca da criatividade, principalmente a curiosidade epistemológica, como já discutimos anteriormente. Segundo Freire (1996, p. 18): “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Entretanto, na educação bancária, temos a coibição da curiosidade e, consequentemente, da criatividade, principalmente porque a manifestação de perguntas é temida, pois o(a) educador(a) é apenas um(a) narrador(a) de conteúdos, com respostas previamente elaboradas e prontas para a memorização (Almeida; Streck, 2015). Isso dificulta o pensamento criativo.

Em vista disso, para o desenvolvimento da criatividade no ensino superior, deve-se, primeiramente, prezar por uma educação superior não bancária. Sobretudo porque, na concepção de educação bancária, educadora e educandas(os) se arquivam e se anulam, não havendo criatividade e transformação do saber (Freire, 1987).

A educação bancária, impregnada de dominação, inibe a criatividade, negando às pessoas a sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se (Freire, 1987). A recusa ao ensino bancário é uma recusa a um ensino que desconsidera a criatividade. Freire (1996) destaca que o ensino bancário deforma a necessária criatividade das(os) educandas(os) e da educadora.

Com isso, para o desenvolvimento da criatividade no ensino superior, além da recusa à educação bancária. Devemos extinguir o autoritarismo. O autoritarismo não é apenas o uso repressivo da autoridade, mas também a vigia doentia às(aos) educandas(os), que impacta a falta de respeito à sua criatividade e identidade cultural (Ghiggi, 2015). Para Freire (1996, p. 57) “a autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se”.

Como resultado, a criatividade pode ser impactada pelo autoritarismo, porque ao ficar o tempo todo em uma pressão as(aos) educandas(os), em cobranças sempre de tudo ao modo do(a) educador(a), elas(es), poderão estar inibindo a sua expressão criativa, afinal, nesse movimento podem se sentir oprimidas(os) e reprimidas(os). E, por isso, nos perguntamos: se sempre o validado é o modo do(a) educador(a), como as(os) educandas(os) poderão criar? E por que criar, se provavelmente não será aceito, e sim ignorado?

Por este motivo, é necessário que a criatividade em sala de aula se dê nos entremeios da liberdade. A liberdade de permitir o novo por parte do(a) educador(a) e a de expressar o novo por parte da(o) educanda(o). Já diziam Freire e Shor (2024, p. 98): “Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito”. Logo, existe uma relação entre criatividade e liberdade. A criatividade é mais provável de ser desenvolvida em um ambiente que promova a liberdade.

A relação entre a liberdade e a criatividade é permeada, primeiramente, pelo acreditar no potencial criativo das(os) educandas(os) e permitir que elas(es) o expressem. Essa liberdade pode ser possível de diversas maneiras, e o(a) próprio(a) educador(a) pode usar da própria criatividade para isso. Por exemplo, por que sempre a entrega de trabalhos ou atividades é tão rígida? Tão formatadas ao padrão? Não que elas não sejam importantes, mas em sala de aula, às vezes, esse é o único momento e espaço que as(os) educandas(os) têm para criar, para se sentirem criadoras(es), originais e autênticas(os).

Assim, a criatividade, permeada pela liberdade, nos exige e nos permite flexibilidade. É preciso que tenhamos maior flexibilidade e que acreditemos mais nas(os) nossas(os) educandas(os) e na sua capacidade de ser e fazer coisas incríveis. Uma simples atividade, ao modo de entrega, delas(es) pode desenvolver seu potencial criativo de formas distintas. Por exemplo, por que solicitar seminários tão rígidos, muitas vezes meramente expositivos? Se podemos, em vez disso, solicitar uma apresentação criativa, ao modo como quiserem, expressando sua criatividade. Dessa proposição podem surgir distintas ideias que envolvem o uso de tecnologias ou materiais alternativos, a criação de cartilhas e de maquetes digitais ou físicas, e tantas outras possibilidades. Imaginemos uma turma com 30 educandas(os): se dividirmos o trabalho em grupos de cinco, teremos cinco propostas criativas, cada uma ao seu modo. E se for um trabalho individual, serão 30 criações únicas.

Obviamente, podemos ter metade, apenas uma ou até nenhuma proposta criativa. Ou seja, o mais do mesmo, uma apresentação rígida, padronizada e expositiva. Entretanto, esse pode ser um reflexo de um enraizamento que faz com que as(os) educandas(os) tenham medo de criar, e cabe também ao(à) educador(a) compreender esse momento e não se frustrar, mas

sempre investir nessas alternativas, para que elas(es), ao longo do processo, possam entender que, naquele ambiente, podem ser criativas(os) e autênticas(os).

Para além dessas questões, podemos compreender que todas essas propostas demandam duas coisas muito valiosas: tempo e planejamento. Assim, todas as aulas e atividades propostas devem ser pensadas com cautela e em conjunto com os objetivos almejados.

Esperamos ter demonstrado o quanto a criatividade se apresenta como um dos pilares de uma educação emancipatória, libertadora e dialógica. Principalmente porque, por meio da criatividade, é possível criar, e essa criação é, primeiramente, artística, no sentido de ser única e singular para cada pessoa, permitindo que os contextos de promoção desse tipo de educação sejam idealizados e, de fato, construídos por todas(os) as(os) educandas(os) e educadoras(es).

3.9 SÍNTESE DOS FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

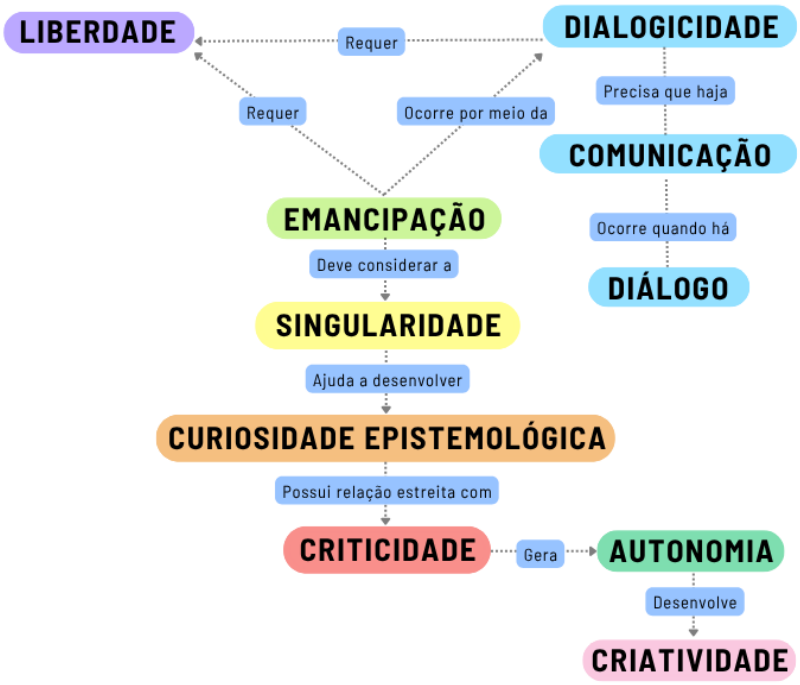
Chegamos aqui, ao fim da parte teórica, que nos permitiu construir a disciplina de didática geral, que exigiu um extenso planejamento, buscando trazer para a prática o que discutimos e acreditamos. Desde a primeira linha de construção teórica, já sabíamos que o processo não seria fácil, mas a ideia foi praticar e compreender fundamentos que nos ajudariam a percorrer a superação da educação bancária.

É importante esclarecer que a lógica com que montamos essa seção, a partir dos fundamentos, é a que nos fez sentido, mas qualquer outra pessoa pode montá-la de formas distintas, como um quebra-cabeça, desde que se adapte à sua realidade. No futuro, podem ser adicionados mais fundamentos, ou alguns de agora podem deixar de fazer sentido, e é justamente uma perspectiva teórica dinâmica que se pretendeu construir, e não rígida.

Trabalhar na perspectiva freiriana implica o enfrentamento de riscos, principalmente porque o novo não é estático, pronto ou acabado, mas precisa ser desenvolvido, muitas vezes a passos lentos (Goés, 2015b). Isso promove medo, pois o medo da mudança é inerente ao ser humano; quando esse medo deixa de existir, estaremos claramente desumanizados. Entretanto, muitas pessoas preferem não correr riscos, permanecer na comodidade e, muitas vezes, na mediocridade e mesmice (Goés, 2015b). O que não é o nosso caso: queremos superar a mesmice.

Essa superação e construção do novo exigem, de acordo com Goés (2015b), ousadia, criatividade, coragem e respeito pelo diferente e, principalmente, romper com práticas e costumes enraizados. A esse respeito, construímos a Figura 3, que apresenta, de forma resumida, a articulação dos oito fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire.

Figura 3 - Articulação sintética dos oito fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire



Fonte: autoria própria (2026)

Para isso, buscou-se fomentar uma educação emancipatória e libertadora. Porque ela promove desafios, e quanto mais as(os) educandas(os) são incentivadas(os) a problematizar seu mundo e contexto, mais se sentirão desafiadas(os) a fazer novas e outras perguntas e, principalmente, a pergunta certa, que se fundamenta na criatividade, no invento, no reinvento e no constante fazer e refazer (Almeida; Streck, 2015).

Para Freire (1995), uma educação para a transformação social exige: curiosidade epistemológica, problematização, rigorosidade, criatividade, diálogo, vivência da práxis e protagonismo. Para nós, de acordo com as ideias de Freire, uma educação emancipatória exige: liberdade, dialogicidade, singularidade, curiosidade epistemológica, criticidade, autonomia e criatividade. Ao fim, entendemos e retomamos que, para a emancipação em sala de aula, devemos lutar pela libertação das(os) educandas(os). Sendo a emancipação um movimento processual contínuo que devemos sempre estimular. Nós nunca devemos parar de lutar pela nossa emancipação e pela da(o) próxima(o).

A emancipação, ou a educação emancipatória, deve ser fomentada por meio de uma educação libertadora e dialógica. Nessas formas de educação, Freire não propõe apenas mudanças nas metodologias de ensino em sala de aula, mas sua maior preocupação é romper com a lógica e as premissas da educação bancária, mecanicista, que não forma pessoas críticas, mas domesticadas.

Com uma educação para a emancipação, pretendeu-se formar pessoas livres de opressão, ou que, ao menos, pudessem enxergar a opressão que vivenciam em diversos espaços e libertar-se dela. Por esse motivo, a conscientização é um dos pilares da emancipação.

Para a emancipação, nos guiamos pelas premissas de Freire (1987), em que: a) educador(a) e educandas(os) ensinam e aprendem juntas(os); b) educador(a) e educandas(os) têm conhecimento; c) no ensino e aprendizagem a relação deve ser sempre dialógica e horizontal; d) ambas(os) são atuantes no processo de ensino e aprendizagem; e) todas(os) participam da escolha do conteúdo programático.

Além disso, a universidade deve ser um espaço promotor da emancipação, pois deve ser um ambiente capaz de formar pessoas críticas e autônomas, para que possam transformar a realidade em que vivem e a sociedade.

Para a liberdade, buscou-se construir uma sala de aula dialógica e democrática em que todos e todas tivessem voz. Como dizia Freire (1987), a liberdade exige uma busca permanente. Ela é importante para que as(os) educandas|(os) possam se libertar de situações em que se sentirem aprisionadas(os) ou silenciadas(os).

A liberdade exige dialogicidade e, consequentemente, uma relação horizontal entre educadora e educandas(os), e isso não se faz com imposições ou com autoritarismo. Também não significa dizer que a sala de aula será um espaço em que tudo é permitido; deve haver permissão, desde que haja respeito e que a ação, de fato, contribua para o ensino e a aprendizagem de todas(os).

A liberdade em sala de aula também diz respeito a ser quem se é sem medo. Sem medo de julgamentos, de erros e de opressão. É por meio do diálogo que as decisões devem ser tomadas em conjunto, em que todas terão voz e vez.

Para trabalharmos com dialogicidade em sala de aula, necessitamos adotar uma educação dialógica e horizontal. Não há diálogo enquanto há apenas uma fala e a outra só escuta; mas, quando há troca, de fato, há comunicação.

Trabalhar em uma perspectiva dialógica é entender que todas as pessoas em sala de aula devem e precisam ser ouvidas e falar. E não é o diálogo apenas pelo diálogo, mas o que transforma e nos faz refletir sobre nossas vivências. Significa que devemos para além de falarmos sobre nós, falarmos sobre situações ou algo, que nos permite ir a diante, que nos permite se mais críticas, pensar a nossa libertação, a nossa emancipação e outras coisas importantes para nossa humanização.

A dialogicidade, por exemplo, não deve ser utilizada apenas para falar sobre o conteúdo, mas também sobre o que o precede: o porquê dele. Sempre permitindo uma escolha que considere a realidade das(os) educandas(os) e que as permita pensar criticamente.

A singularidade é parte essencial de uma formação humana, pois, se não considerarmos a singularidade das(os) educandas(os), não estamos olhando para suas trajetórias. Olhar para a singularidade exige um currículo flexível, pois ele se molda conforme as necessidades pessoais e coletivas em sala de aula.

A singularidade nos faz reafirmar o quanto nossas salas de aula são heterogêneas e que isso deve ser levado em consideração primordialmente. Apesar de ser um fundamento importantíssimo, talvez seja o mais difícil de colocar em prática porque depende muito de como será a turma, quantidade, diálogo, participação, querer e outros fatores que podem interferir na sua prática.

A curiosidade epistemológica em sala de aula deve ser utilizada como princípio para fomentar questionamentos sobre as vivências, que, em um contexto opressor, permitem elaborar e intensificar perguntas com força para produzir mudanças pessoais e coletivas. Devemos, enquanto educadoras(es), permitir a passagem da curiosidade ingênua para a crítica, mas, para isso, o ambiente de sala de aula deve ser permeado por confiança e respeito, pois só assim as(os) educandas(os) serão capazes de sentir liberdade para expressar suas curiosidades.

A criticidade em sala de aula deve ser desenvolvida para que as pessoas conheçam e reflitam profundamente sobre a realidade em que vivem, com a intenção de transformá-la. Pensar criticamente nos permite elaborar argumentações sobre situações, contextos e áreas da vida, para que possamos nos impor a nosso favor e em favor das pessoas oprimidas.

Para desenvolver a autonomia em sala de aula, também precisamos utilizar metodologias que a fomentem, ou seja, que permitam a "mão na massa", o que não se limita a momentos individuais, mas também a coletivos. A construção da autonomia tem como premissa a liberdade, pois, sem liberdade, não é possível criar as condições para proporcioná-la. É por meio da autonomia que a responsabilidade se constrói, sendo essa responsabilidade extremamente importante em sala de aula para que as(os) educandas(os) comecem a compreender os resultados de suas ações.

A criatividade em sala de aula deve ser desenvolvida por meio de projetos que permitam a criação de textos, imagens e apresentações. Por meio de projetos criativos, as(os) educandas(os) poderão expressar sua criatividade, desenvolvê-la e aprender a ser criativa(o) com as(os) demais.

A Figura 4 busca tornar visível aquilo que foi discutido teoricamente ao longo da seção: os fundamentos de emancipação, liberdade, dialogicidade, singularidade, curiosidade epistemológica, criticidade, autonomia e criatividade, que não operam de forma isolada. Ao contrário, sustentam-se mutuamente e se fortalecem à medida que são vivenciados em conjunto.

Figura 4 - Articulação detalhada dos oito fundamentos

Fonte: autoria própria (2026)

Com base em toda a construção teórica, apresentamos o Quadro 1, que auxiliou no planejamento da disciplina.

Quadro 1 - Ações da educadora e das(os) educandas(os) para cada fundamento

EMANCIPAÇÃO	
Ações da educadora	**Ações das(os) educandas(os)**
Rompe a lógica do ensino bancário	Quer que a lógica do ensino bancário seja rompida
Enxerga a sala de aula como um ambiente de mudança	Enxerga a sala de aula como um ambiente de mudança

Incentiva a reflexão sobre a realidade	Reflete sobre sua realidade
Estimula a criticidade	Reflete criticamente
Pratica constantemente sua emancipação	Pratica constantemente sua emancipação
Não é opressora	Não se sente oprimida(o)
Não se sente oprimida	Não oprime
Não se coloca como detentora do saber – ensina e aprende	Aprende e ensina
Conscientiza e é conscientizada	É conscientizada(o) e conscientiza
Gostaria de transformar a realidade das(os) educandas(os)	Gostaria de ter sua realidade transformada
É agente de transformação	É agente de transformação
É humana e humaniza	É humana(o) e humaniza
Acredita na emancipação	Gostaria de emancipar-se
LIBERDADE	
Permite a liberdade	Se sente livre
Fomenta a luta pela libertação	Luta por sua libertação
Permite a tomada de decisão no planejamento da disciplina	Participa do planejamento da disciplina
DIALOGICIDADE	
Permite o diálogo	Participa do diálogo
Ouve e é ouvida	É ouvida(o) e ouve
Fomenta de maneira dialógica a construção dos objetivos de aprendizagem, conteúdo programático, atividades, recursos e formas de avaliação	Contribui de maneira dialógica para a construção dos objetivos de aprendizagem, conteúdo programático, atividades, recursos e formas de avaliação
Pratica uma relação horizontal	Se sente em uma relação horizontal
Permite a comunicação livre	Se comunica sem desrespeito;
Dialoga sobre pautas sociais relevantes	Está aberta(o) a dialogar sobre pautas sociais relevantes
SINGULARIDADE	
Valida os saberes das(os) educandas(os)	Reconhece seus saberes como válidos
Se interessa na singularidade das(os) educandas(os)	Demonstra querer utilizar de sua singularidade
Valoriza a sua e as outras singularidades em sala de aula.	Valoriza a sua e as outras singularidades em sala de aula
Respeita as singularidades	Respeita as singularidades
Utiliza de estratégias para que as(os) educandas(os) se compreendam enquanto pessoas singulares	Se compreende enquanto pessoa singular
Deixa as(os) educandas(os) livres para expressarem sua singularidade	Não tem medo de expressar sua singularidade
Autorreflete sobre si e sobre a outra	Autorreflete sobre si e sobre a(o) outra(o)
Não incentiva o individualismo, mas sim a colaboração	Não é individualista
Não isola ninguém por sua singularidade	Não se sente isolada(o) ou se isola por causa de sua singularidade
Valoriza os saberes sociais das(os) educandas(os)	Valoriza seus saberes sociais
Estrutura a disciplina de acordo com as necessidades e características de cada um(a) e as em comum	Expressa e reafirma suas necessidades
Se preocupa com a formação moral das(os) educandas(os)	Considera que aquela prática formativa deve se preocupar com a sua formação moral

Não tenta padronizar	Expõe seus objetivos de aprendizagem
Estimula a colaboração para identificar as singularidades em comum	Compartilha de singularidades em comum
Utiliza metodologias diversificadas	Está aberta(o) a metodologias diversificadas
Avalia de forma humana e de acordo com a singularidade de cada um(a)	Expressa como gostaria de ser avaliada(o)
CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA	
Considera a curiosidade ingênua	É curiosa(o)
Promove a curiosidade epistemológica	Gostaria de ser epistemologicamente curiosa(o)
É epistemologicamente curiosa	É epistemologicamente curiosa(o)
Questiona	É questionador(a)
Respeita a curiosidade da(o) outra(o)	Respeita a curiosidade da(o) outra(o)
Promove atividades para fomentar a curiosidade crítica	Participa de atividades que fomentam a curiosidade crítica
CRITICIDADE	
Permite a criticidade	Está aberta(o) a desenvolver a criticidade
Reflete sobre suas ações	Reflete sobre suas ações
Se vê como pessoa inacabada	Passa a compreender seu inacabamento
Respeita a criticidade da(o) outra(o)	Respeita a criticidade da(o) outra(o)
Incentiva o desenvolvimento da criticidade no coletivo	Sente que pode desenvolver sua criticidade no coletivo
Promove atividades para fomentar o pensamento crítico	Participa de atividades que fomentam o pensamento crítico
Incentiva a curiosidade	É curiosa(o)
Almeja a superação da curiosidade ingênua	Deseja superar a curiosidade ingênua
Promove práticas educativas progressistas	Participa de práticas educativas progressistas
Promove um ensino não opressor	Começam a enxergar as opressões
Orienta a criticidade	Sente-se orientada(o) à criticidade
Promove a transformação da realidade	Acredita na transformação da realidade
Forma pessoas conscientes	Quer ser formada(o) conscientemente
AUTONOMIA	
Respeita a autonomia	Respeita a autonomia
Pratica uma pedagogia da autonomia	Está aberta(o) a participar de uma pedagogia da autonomia
Utiliza-se de meios democráticos	Participa de meios democráticos
Age com responsabilidade	Age com responsabilidade ou torna-se responsável
Promove a atividade	Torna-se ativa(o)
CRIATIVIDADE	
Promove um ambiente criativo	Se sente em um ambiente criativo
Acredita no potencial criativo das(os) educandas(os)	Acredita no seu potencial criativo
Incentiva a criatividade	Está aberta(o) a desenvolver sua criatividade
Está aberto ao novo	Se abre ao novo
Valoriza a criatividade de todas(os)	Valoriza a criatividade de todas(os)
Sente que pode desenvolver sua criatividade através das(os) educandas(os)	Sente que pode desenvolver sua criatividade no coletivo
Promove atividades criativas	Participa de atividades criativas
Pratica constantemente sua criatividade	Pratica constantemente sua criatividade
É flexível	Apoia a flexibilidade

Fonte: autoria própria (2026)

Delimitado e compreendido o arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa, especialmente no que se refere aos oito fundamentos e à sua articulação, torna-se necessário avançar

para a compreensão de como eles foram concretamente materializados na intervenção realizada na disciplina de didática geral, na seção 4 – Caminhos pedagógicos percorridos.

“Mas eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
Longe, o profeta do terror que a Laranja Mecânica anuncia
Amar e mudar as coisas me interessa mais” (Belchior, 1976).

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

A metodologia adotada nesta pesquisa foi fundamentada no paradigma qualitativo, uma vez que buscou compreender em profundidade os significados, valores e práticas atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno investigado. A investigação desenvolveu-se por meio de uma pesquisa qualitativa aplicada, mais especificamente caracterizada como pesquisa-intervenção pedagógica, na qual a pesquisadora atuou também como educadora no processo formativo. A escolha por essa abordagem decorreu do seu potencial para promover uma relação dialógica entre teoria e prática, além de possibilitar a construção coletiva de conhecimentos e a transformação da realidade investigada. O percurso metodológico incluiu a construção sistemática de princípios educativos, a implementação de práticas pedagógicas baseadas nos fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire e o uso de técnicas como observações participantes, questionários e diários de bordo. Dessa forma, a metodologia não apenas sustentou a investigação, como também se constituiu em espaço formativo e transformador para todas(os) as(os) envolvidas(os).

Cabe ressaltar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, obtendo, em 08/11/2023, o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 74494623.2.0000.5504.

4.1 PARADIGMA, PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E PESQUISA APLICADA

Com base na questão e nos objetivos desta pesquisa, ela foi caracterizada como uma pesquisa fundamentada no paradigma qualitativo, principalmente porque se deseja explorar o problema, visando a uma compreensão mais completa e detalhada dele. Portanto, compreende-se a pesquisa qualitativa como descrita por Creswell (2014, p. 49).

> A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, as pesquisadoras qualitativas usam uma abordagem qualitativa de investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos(as) participantes, a reflexão da pesquisadora, uma descrição completa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

Em complementação às ideias de Creswell, para Minayo e colaboradores (2009), a abordagem qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado; ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, valores, atitudes e outros, aos quais corresponde um espaço mais profundo que não pode ser reduzido a operações variáveis.

Creswell (2014) ainda descreve algumas características comuns da pesquisa qualitativa que foram tomadas como base para fundamentar essa tese, sendo elas: 1) a coleta de dados foi realizada em campo, ou seja, no ambiente em que os(as) participantes vivenciarão o problema em estudo; 2) a pesquisadora foi um elemento chave para o desenvolvimento da pesquisa, pois os dados foram coletados através dela, a partir de observações e a utilização de outros instrumentos; 3) foi realizada a análise dos dados procurando compreender o seu significado, organizando-os quando necessário em categorias ou temáticas; 4) o foco foi na captação dos significados que os(as) participantes atribuíram ao problema ou questão, pois esses significados sugerem muitas perspectivas e visões diferentes importantes para discussão; 5) o processo de pesquisa foi emergente, não rígido, portanto, o plano inicial pode e foi modificado depois da entrada em campo e 6) houve posicionamento da pesquisadora no estudo.

Em relação ao posicionamento da pesquisadora no estudo, Flick (2008) esclarece que a comunicação em campo é essencial para a produção de conhecimento, não devendo ser encarada apenas como uma interferência no processo. Assim, as reflexões da pesquisadora sobre suas atitudes, observações, sentimentos, emoções e outros aspectos são dados importantes que integram a interpretação subjetiva, documentada nos diários de pesquisa e discutida nos resultados da pesquisa.

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) caracterizam a pesquisa qualitativa como descritiva, pois os dados são coletados em forma de palavras ou imagens, e não em números. Os dados são constituídos por transcrições de entrevistas, anotações de campo, vídeos, documentos pessoais, filmagens e outros registros oficiais (Bogdan; Biklen, 1994).

É importante ressaltar que essa pesquisa também se baseou nos quatro pressupostos filosóficos estabelecidos por Creswell (2014): ontológico, epistemológico, axiológico e metodológico.

No pressuposto ontológico, considera-se que a realidade é diversificada e deve ser vista sob múltiplas perspectivas. Na prática, isso implica que as evidências devem ser fidedignas quanto aos participantes (Creswell, 2014). Já sobre o pressuposto epistemológico (relação entre a pesquisadora e o que está sendo pesquisado), para Creswell (2014), a pesquisa qualitativa permite que a pesquisadora chegue o mais próximo possível dos(as) participantes. É preciso uma imersão da pesquisadora no campo para que a distância entre ela e os(as) participantes seja

minimizada; para isso, é necessário um tempo de permanência que favoreça essa ação no campo, afinal, quanto mais tempo se passa em campo, mais os(as) participantes podem ser conhecidos(as) (Creswell, 2014).

O pressuposto axiológico considera que todas(os) as(os) pesquisadoras(es|) carregam valores pessoais em seus estudos e, na pesquisa qualitativa, é permissível que esses valores sejam discutidos abertamente com os(as) participantes (Creswell, 2014). Por último, mas não menos importante, o pressuposto metodológico: a metodologia na pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como indutiva, emergente e guiada pela experiência da pesquisadora na coleta e análise dos dados. Isso significa que, às vezes, as perguntas de pesquisa podem ser ajustadas ao longo do estudo para uma melhor compreensão do problema de pesquisa (Creswell, 2014).

De acordo com o paradigma qualitativo e os pressupostos filosóficos, essa pesquisa também é definida como uma investigação qualitativa aplicada do tipo pedagógica. Para os autores Bogdan e Biklen (1994), na investigação pedagógica, a investigadora é a própria praticante, ou seja, age também como educadora, administradora, especialista educacional ou alguém próximo da prática, com o objetivo de utilizar o paradigma qualitativo para potencializar o que faz. A utilidade da perspectiva qualitativa para as investigadoras ou praticantes relaciona-se com o fato de perceber que todas as pessoas possuem potencial para se modificarem, tanto elas, quanto o meio, e de se transformarem em agentes de mudança nas instituições em que trabalham (Bogdan; Biklen, 1994).

A partir das considerações sobre o paradigma qualitativo, dos pressupostos filosóficos e do entendimento da pesquisa como pesquisa pedagógica aplicada, pode-se classificar a pesquisa como uma pesquisa-intervenção.

4.2 PESQUISA-INTERVENÇÃO

A pesquisa-intervenção é uma das tendências das pesquisas participativas ou participantes, que objetiva investigar a vida de coletividades em sua diversidade qualitativa (Rocha; Aguiar, 2003). Para Rocha e Aguiar, é uma pesquisa do tipo participante que busca compreender as nuances qualitativas de uma coletividade diversificada, ou seja, pode-se descrever minuciosamente as características singulares das pessoas pertencentes a determinada comunidade, grupo ou coletivo.

A concepção de intervenção nessa pesquisa dialogou com a conceituação de Damiani e colaboradores (2013), sendo caracterizada como investigação que envolve o planejamento e a implementação de interferências (transformações, mudanças) destinadas a produzir avanços,

melhorias nos processos de ensino e aprendizagem dos(as) participantes, seguida pela posterior avaliação dos impactos dessas interferências.

Para Rocha e Aguiar (2003), na pesquisa-intervenção há o acompanhamento do cotidiano das práticas, criando-se um campo de problematização. Para isso, o processo de construção da pesquisa-intervenção amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participantes, pois propõe uma atuação transformadora da realidade social (Rocha; Aguiar, 2003).

Nesse tipo de pesquisa, a transformação ou mudança para as autoras Rocha e Aguiar (2003) é consequência da produção de uma relação entre teoria e prática e entre sujeito e objeto. Assim, as estratégias de intervenção terão como alvo os interesses presentes no campo de investigação, em que serão analisados os efeitos das práticas no cotidiano investigativo, com a desconstrução de territórios e a possível criação de novas práticas (Rocha; Aguiar, 2003).

Por possuir uma ação crítica, a pesquisa-intervenção amplia as possibilidades de um trabalho compartilhado e, portanto, não há o que ser revelado, descoberto ou interpretado, mas sim criado (Rocha; Aguiar, 2003). Por isso, é importante compreender que a dinâmica ou relação entre a pesquisadora e os participantes é essencial para que o caminho da pesquisa seja criado e desenvolvido por ambas as partes, de forma colaborativa, dialógica, cooperativa e horizontal. Destaca-se nesse sentido em Aguiar e Rocha (1997 *apud* Rocha e Aguiar, 2003, p. 97),

> Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisadora/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno.

Para que a construção coletiva e dinâmica seja compreendida, apresentamos a descrição minuciosa das intervenções e dos efeitos das mesmas como proposto por Damiani *et al*. (2013), no qual se propõe que os relatórios devem ser elaborados de modo que o(a) leitor(a) possa reconhecer as características investigativas e o rigor das pesquisas, para que não haja confusão com relatos de experiências pedagógicas, afinal, a pesquisa-intervenção envolve planejamento, implementação de uma interferência e a posterior avaliação dos seus efeitos (Damiani, *et al*. 2013).

Portanto, foram considerados dois aspectos metodológicos: 1) o método de intervenção (método de ensino) e 2) o método de avaliação da intervenção (método de pesquisa propriamente dito). O método de intervenção explica o método de ensino aplicado, justificando a utilização de diferentes práticas específicas planejadas e implementadas, devendo nele apenas ser

descrita a atuação enquanto educadora (agente de intervenção), para que os interessados na pesquisa possam compreender como a intervenção foi efetivada (Damiani *et al*. 2013). Por sua vez, o método de avaliação da intervenção descreverá os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para registrar os resultados da intervenção e a justificativa do uso dos instrumentos, partindo de teorias metodológicas; aqui também deve ser apresentado o caráter investigativo da intervenção, com o foco na atuação da autora enquanto pesquisadora (Damiani *et al*. 2013).

Com o intuito de esclarecer por que esta pesquisa é uma intervenção e não uma ação, a seguir, apresentamos as características que diferenciam esses dois tipos de pesquisa, com base na literatura.

Na pesquisa-intervenção, há uma reestruturação da relação entre os(as) participantes e o objeto da pesquisa, bem como um redirecionamento da teoria e da prática (Paulon, 2005), principalmente porque a intervenção está sempre implicada, ao contrário da ação. A intervenção é um movimento que ocorre desde a entrada da pesquisadora no campo, com o mínimo de interação possível, pois modifica de imediato o ambiente, as relações e as percepções, o que pode gerar reações perceptíveis ou até mesmo imperceptíveis em relação aos participantes (Paulon, 2005).

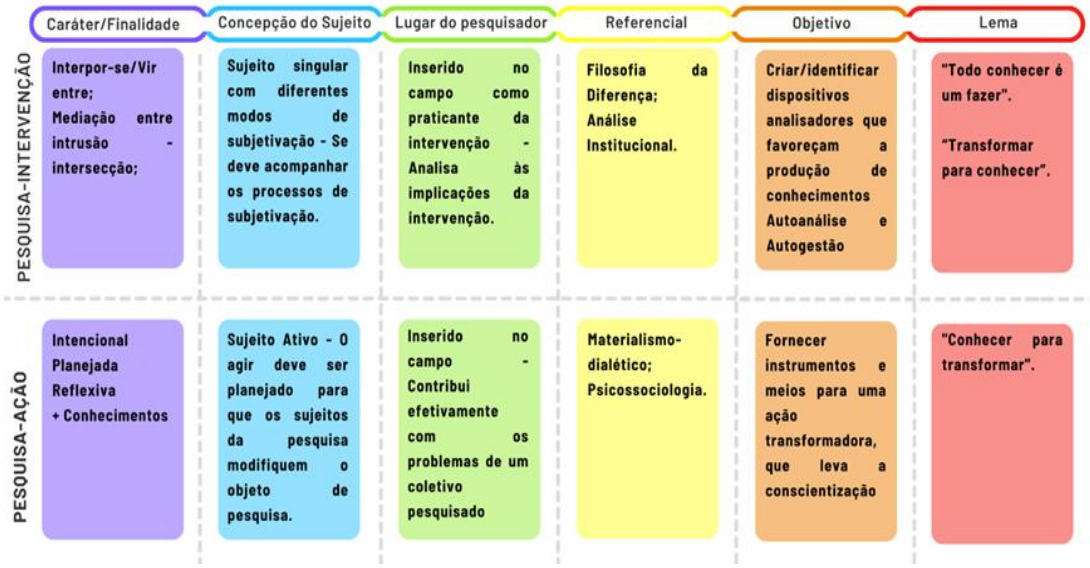
Paulon (2005) enfatiza ainda que, ao operar no plano dos acontecimentos do campo de pesquisa, a intervenção surpreende sempre com a perspectiva de ineditismo da experiência humana, podendo a pesquisadora acompanhá-la e surpreender-se com ela. Por isso, de acordo com Rocha e Aguiar (2003), as intervenções devem descrever detalhadamente os processos realizados, avaliá-los e fomentar explicações plausíveis sobre os impactos e efeitos, baseadas na construção dos dados e nas teorias basilares da pesquisa.

Diferentemente, a pesquisa-ação fundamenta-se na necessidade de que a ação seja planejada para que os(as) participantes da pesquisa modifiquem o objeto de pesquisa e para que a teoria seja efetivada no campo prático (Paulon, 2005). Por este motivo, a ação não está implicada, ou seja, é necessário planejá-la juntamente com os(as) participantes da pesquisa. Nesse sentido, a ação envolve intervenção, mas não necessariamente a intervenção envolve ação propriamente dita no campo.

Em Thiollent (2011), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social de base empírica, concebida e realizada por meio de uma ação ou resolução de um problema coletivo, em que as pesquisadoras e participantes estão envolvidas de modo cooperativo ou participativo. Nesse tipo de pesquisa, as(os) pesquisadoras(es) desempenham um papel ativo na resolução dos problemas identificados, no acompanhamento e na avaliação das ações a serem adotadas.

Os principais aspectos da pesquisa-ação são 1) ampla e explícita relação entre as(os) pesquisadoras(es) e os(as) participantes; 2) interações que resultam na ordem de prioridade dos problemas e nas soluções que devem ser tomadas; 3) o objeto de investigação não constituído pelas pessoas e sim pelos enfretamentos sociais encontrados na situação; 4) tem como objetivo resolver ou tentar esclarecer os problemas da situação observada; 5) há durante todo o processo um acompanhamento de todas as ações e decisões dos(as) participantes e 6) pretende-se aumentar o conhecimento de ambos pesquisador(a) e participantes (Thiollent, 2011). Apesar da pesquisa-intervenção apresentar características muito parecidas com a pesquisa-ação, é importante não as confundir. A Figura 5 apresenta algumas distinções entre esses dois tipos de pesquisa de acordo com Paulon (2005).

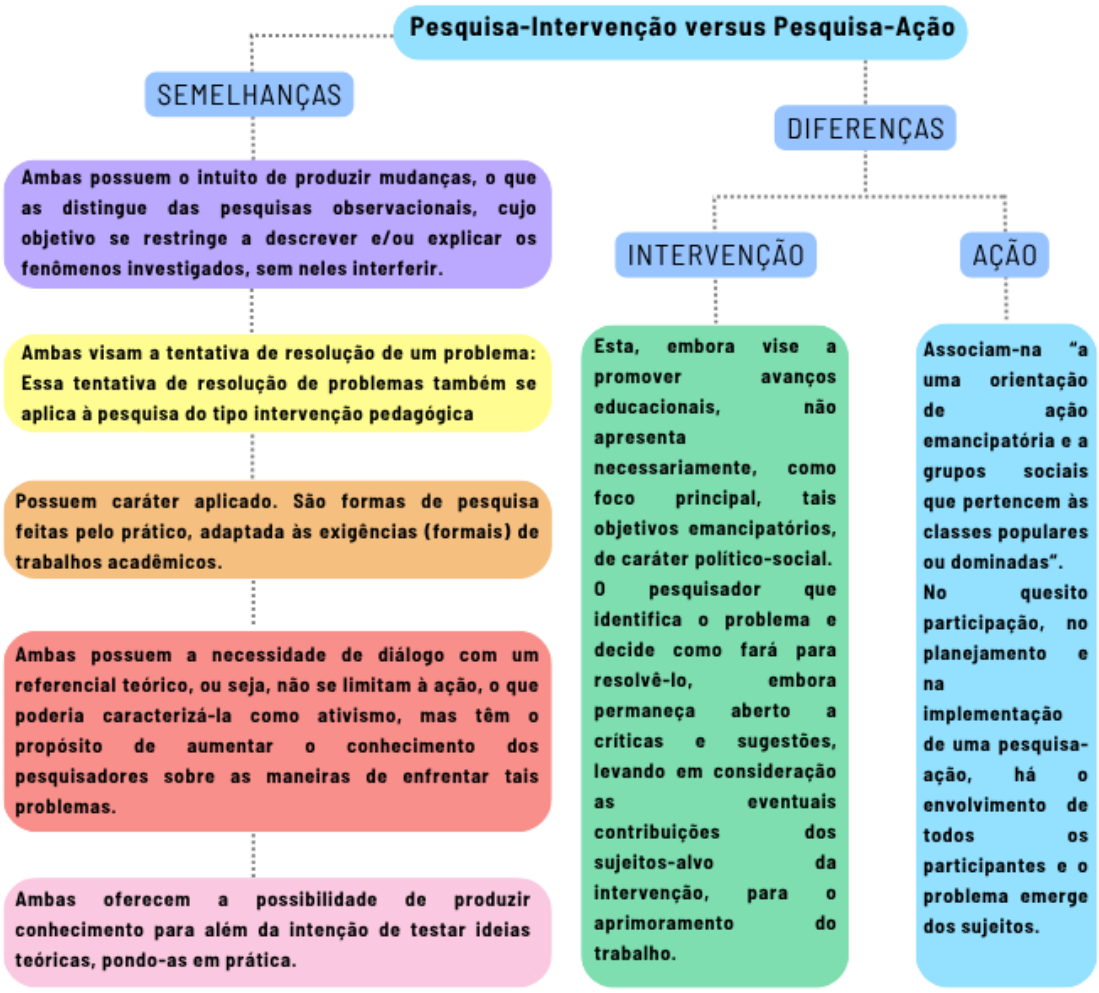
Figura 5 - Pesquisa-intervenção *versus* pesquisa-ação



Fonte: adaptado de Paulon (2005, p. 22)

Para uma melhor compreensão das diferenças entre a pesquisa-ação e a pesquisa-intervenção, Damiani e colaboradores (2013) tecem em seu trabalho alguns pontos de convergência e divergência entre esses dois tipos de pesquisa baseados em Tripp (2005) e Thiollent (2011). Com o intuito de facilitar a percepção visual das diferenças entre essas duas pesquisas, a Figura 6 foi elaborada.

Figura 6 - Semelhanças e diferenças entre pesquisa-intervenção *versus* pesquisa-ação



Fonte: adaptado de Damiani *et al.* (2013, p. 59).

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA E JUSTIFICATIVA EM DIDÁTICA

Os(as) participantes da pesquisa foram 17 educandas e educandos do ensino superior, de distintos cursos de licenciatura (química (oito), filosofia (quatro), matemática (dois), música (um) e física (dois)), da Universidade Federal de São Carlos, matriculados(as) na disciplina de didática geral no período de 2025.1, totalizando 16 encontros. Todas(os) participantes que se interessaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1).

As(os) 17 participantes nessa pesquisa foram nomeadas(os) para não identificação, por meio de nomes de elementos químicos da tabela periódica. As(os) oito educandas(os) da licenciatura em química foram codificadas(os) pelos oito elementos do segundo período da tabela periódica – LÍTIO, BERÍLIO, BORO, CARBONO, NITROGÊNIO, OXIGÊNIO, FLÚOR E NEÔNIO.

As(os) nove educandas(os) das licenciaturas em filosofia, matemática e física foram codificadas por meio dos nove elementos do sexto período da tabela periódica, conhecidos como metais de transição – HÁFNIO, TÂNTALO, TUNGSTÊNIO, RÊNIO, ÓSMIO, IRÍDIO, PLATINA, OURO E MERCÚRIO. Nos relatos de análise de dados, para diferenciar a licenciatura em química de outras licenciaturas, destaca-se também o uso do código (Q) – Exemplo: LÍTIO (Q).

O interesse em construir dados na disciplina de didática surgiu desde meu primeiro contato com a disciplina de didática geral na UFSCar, campus São Carlos, em 2023.2, quando realizei a disciplina de Atividades Complementares de Teoria e Prática em Educação Superior (PESCD), ou estágio à docência. Na época, ainda estava em fase de elaboração da parte teórica e tomando algumas decisões sobre o projeto de pesquisa. A educadora da disciplina informou sobre a possibilidade de ter uma turma para a licenciatura em química em 2025.1, e a minha intenção, desde o princípio, seria a construção de dados voltados à minha área, o ensino de química.

Assim, a escolha das(os) participantes e da disciplina justificou-se, pois também objetivávamos oferecer uma formação metodológica crítica e construtiva em torno das experiências vivenciadas em relação à teoria freiriana, para que as(os) participantes pudessem repensar suas futuras e atuais salas de aula por meio da didática freiriana. Por isso, dialogamos com Freire:

> Na formação permanente das(os) educadoras(es), o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 1996, p. 22).

Ao realizarem uma leitura crítica da realidade do contexto em que estavam inseridas(os) e compreenderem os múltiplos fatores que a constituem, as(os) educandas(os) passariam a elaborar movimentos de ação-reflexão-ação, possibilitando que se reconhecessem como pessoas dessa realidade e compreendessem, de forma mais aprofundada, suas dinâmicas e relações (Braga; Fagundes, 2017). É por isso que as novas possibilidades de didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como prática social viva (Pimenta, 2012, p. 17).

A didática é uma das disciplinas da pedagogia que estuda o ensino, a aprendizagem e os conteúdos, a fim de formular diretrizes orientadoras da atividade profissional das(os) educadoras(es) a partir de teorias da educação (Libâneo, 2013). Assim, a didática é responsável pelo fazer pedagógico na escola ou universidade em sua dimensão político-social e técnica e é, por isso, uma disciplina pedagógica (Libâneo, 2013).

A didática é, portanto, um campo da pedagogia que investiga a práxis pedagógica, suas condições e formas de concretização, desempenhando papel relevante nos cursos de formação

de educadores(as) (Matos; Barbosa, 2021). Pode-se compreendê-la como um campo do saber pedagógico que articula a prática docente à epistemologia; sua função é contribuir para a libertação social, ao favorecer o desenvolvimento do senso crítico (Matos; Barbosa, 2021).

Como área da Pedagogia, a didática tem no ensino como objeto de investigação. Considerar o ensino como uma prática social significa examiná-lo nos contextos sociais em que se efetiva: nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas universidades, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades, estabelecendo-se os nexos entre eles (Pimenta, 2012, p. 17).

Dessa forma, acreditamos em uma didática que faça a diferença na formação e forme educandas(os) e futuras(os) educadoras(es) minimamente emancipadas(os). Um dos pontos centrais de aproximação entre Paulo Freire e a didática é esse. Na pedagogia freiriana, três dimensões podem ser identificadas como constituintes desse referencial teórico para a didática: a dimensão ético-política, centrada na educação humanizadora e na justiça social, expressando a intencionalidade educativa no paradigma crítico-emancipatório de Freire; a dimensão metodológico-investigativa, representada pela investigação temática; e a dimensão epistemológico-pedagógica, relacionada aos saberes indispensáveis à prática docente (Saul; Saul, 2017).

A pedagogia freiriana fundamenta-se em bases filosóficas, antropológicas, epistemológicas e políticas da educação, constituindo um referencial teórico cujos princípios e valores contribuem para a compreensão e o posicionamento da didática (Saul; Saul, 2017).

O currículo estruturado com base na educação emancipatória promove o desenvolvimento da autonomia das(os) educandas(os), incentivando-as(os) a construírem seus próprios percursos formativos de maneira integrada entre diferentes áreas do conhecimento (Braga; Fagundes, 2017).

Mesmo diante das possibilidades reais de uma didática fundamentada na perspectiva freiriana justificadas acima, ressaltamos que:

> [...] sua efetivação implica em romper com os modos tradicionais de seleção de conteúdo das diferentes disciplinas universitárias. Isso, evidentemente, não é tarefa simples, uma vez que os próprios educandos trazem consigo a incorporação de uma cultura escolar/acadêmica que nega os seus saberes de experiência e a prática do diálogo autêntico. Assim, identificamos que, além do domínio do cabedal teórico freireano, é necessário que o educador esteja imbuído de um espírito democrático radical e disposta a romper com os tempos e as formas cristalizados na tradição universitária (Gerez *et al.* 2018, p. 27).

4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, destacamos a seção como técnicas e instrumentos de construção de dados e não como técnica e instrumentos de coleta de dados, em concordância com o que expõe Galizia (2016), pois, da mesma forma, nesta pesquisa, os dados foram o tempo todo construídos, pois não estavam postos na realidade para uma simples coleta.

A primeira técnica de construção de dados foi a observação, realizada ao longo de todo o processo interventivo com as(os) participantes da disciplina de didática geral. Para Creswell (2014), a observação é essencial para a construção de dados em pesquisa qualitativa. As observações exprimem o ambiente da pesquisa, os(as) participantes, as interações e as comunicações entre a pesquisadora e os(as) participantes (Creswell, 2014).

A observação tem sentido prático, pois permite que as(os) pesquisadoras(es) fiquem livres para realizar julgamentos (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009). Além disso, à medida que convivem com as(os) participantes, podem ser percebidas nuances que poderão transformar as técnicas de construção de dados. Por exemplo, questões de questionários ou entrevistas poderão ser modificados de acordo com as interações em campo (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009).

Nessa pesquisa, utilizou-se a observação do tipo participante. Na observação participante, a pesquisadora se posicionou como observadora de uma situação social, com o objetivo de conduzir uma investigação científica (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009). A pesquisadora participou das intervenções no local, mas o papel da(o) participante esteve sempre em destaque, como afirma Creswell (2014). Em Marconi e Lakatos (2003), a observação participante ocorre quando a pesquisadora se incorpora ao grupo, confundindo-se com ele.

Para construir os dados observacionais, utilizou-se o passo a passo da observação, conforme desenvolvido por Creswell (2014). Além disso, ele esclarece que, na observação, todos os sentidos possíveis devem ser utilizados, como visão, audição, tato e outros, e que se pretende utilizá-los para a melhor percepção possível das observações.

Ainda, Marconi e Lakatos (2003) alertam que a pesquisadora, enquanto observadora, pode enfrentar diversas dificuldades para manter a objetividade, porque exerce influência no grupo, o que pode gerar antipatias ou simpatias pessoais. Para minimizar esses aspectos, é importante ressaltar que todas as aulas foram gravadas com o gravador de voz do *smartphone* disponível na *Play Store* (https://play.google.com/store/apps/details?id=voicerecorder.audiorecorder.voice&pcampaignid=web_share) .

Como segunda técnica de construção de dados, utilizamos o “diário de bordo” ou “diário de classe”. Os diários constituem narrações feitas por educadoras(es) (tanto efetivas quanto em

formação), e a composição dos conteúdos dos diários pode incluir qualquer coisa que, na opinião de quem escreve, seja destacável (Zalbaza, 2004). Do ponto de vista metodológico, os "diários" integram enfoques ou linhas de pesquisa baseados em "documentos pessoais" ou "narrações autobiográficas" (Zalbaza, 2004, p. 15).

Para Holly (1989, p. 61-81), os diários de bordo podem ter distintas modalidades:

> Jornalística: de natureza fundamentalmente descritiva e seguindo as características próprias do jornalismo. Analítica: nesse tipo de diários o se fixa nos aspectos específicos e/ou nas diversas dimensões que fazem parte da coisa que se deseja observar. Avaliativa: é uma forma de abordar os fenômenos descritos dando-lhes um valor ou julgando-os. Etnográfica: o conteúdo e o sentido do narrado (mesmo permanecendo nos limites das descrições) levam em consideração os contextos físico, social e cultural em que ocorrem os fatos narrados. Os eventos narrados aparecem como parte de um conjunto mais amplo de fenômenos que interagem entre si. Terapêutica: o conteúdo do diário e o estilo empregado servem para descarregar as tensões de quem escreve, é um processo de catarse pessoal. Reflexiva: quando a narração responde a um processo de thinking aloud tratando de aclarar as próprias ideias sobre os temas tratados. Introspectiva: quando o conteúdo do diário se volta sobre nós mesmos (nossos pensamentos, sentimentos, vivências, etc.). Criativa e poética: a narração responde não apenas aos critérios de refletir a realidade (como no modelo jornalístico) como à possibilidade de imaginar ou recriar as situações que se narram (*Apud* Zalbaza, 2004, p. 16).

No nosso caso, podemos dizer que os diários expressaram diversas modalidades, tais como avaliativa, etnográfica, terapêutica, reflexiva e introspectiva. Principalmente porque os diários foram propostos com o intuito de identificar as percepções das educandas(os) sobre as aulas, ou seja, críticas, sugestões, relatos, desabafos e ideias. Os diários de bordo foram essenciais para o planejamento das aulas posteriores, pois a entrega era feita com antecedência e, assim, era possível ler o que funcionou ou não na aula e, em seguida, planejar a próxima. Em determinado momento da pesquisa, os diários de bordo passaram a ser anônimos; portanto, os relatos estão codificados – 1 (DBdia/mês), por exemplo: 1 (DB1505), que se refere ao diário 1 da aula do dia 15/05/2025.

Como terceira técnica de construção de dados, utilizou-se um questionário elaborado no *Google Forms* (Anexo 1). O questionário é uma técnica para a obtenção de informações pessoais (sentimentos, expectativas, vivências) que se deseja coletar para atender aos objetivos de um determinado estudo e é capaz de descrever as características de um grupo social (Oliveira, 2007). O questionário utilizado nessa pesquisa foi do tipo semiestruturado, em que as questões possuem flexibilidade na formulação, sendo composto por questões abertas e fechadas, com base no roteiro de construção de Maia (2020) e de Marconi e Lakatos (2003).

Esse questionário foi construído a partir dos quadros relacionados aos fundamentos, preenchidos ao final de cada aula, as quais continham uma parte elaborada por mim e outra

construída coletivamente pelas(os) educandas(os), conforme descrito ao longo do relato das aulas, contemplando tanto as ações da educadora quanto as(os) das(os) educandas(os). O questionário foi organizado em diferentes seções, cada uma correspondente a um dos fundamentos trabalhados. O Quadro 2, a seguir, apresenta um exemplo da seção sobre o fundamento de emancipação.

Quadro 2 - Exemplo da seção emancipação do questionário sobre os fundamentos

EMANCIPAÇÃO – Educadora
Quais das ações abaixo você reconhece que a educadora desenvolveu em sua prática pedagógica na perspectiva freiriana? □ A educadora rompeu com a lógica do ensino bancário; □ Enxergou a sala de aula como um ambiente de mudança; □ Incentivou a reflexão sobre a realidade; □ Estimulou a criticidade; □ Praticou constantemente sua própria emancipação; □ Não foi opressora; □ Não se sentiu oprimida □ Não se colocou como detentora do saber – ensinou e também aprendeu □ Conscientizou e foi conscientizada □ Desejou transformar a realidade das educandas(os) □ Atuou como agente de transformação □ Humanizou sua prática e agiu com humanidade □ Acreditou na emancipação das educandas(os) □ Acolheu o(a) educando(a) como sujeito(a) particular □ Incentivou o diálogo aberto e horizontal □ Criou um ambiente amigável e acolhedor □ Adaptou-se às necessidades do(a) educando(a)
Comente onde você percebeu as coisas que você marcou.
Comente o porquê das coisas que você não marcou.
EMANCIPAÇÃO - Educanda(o) - Você!
Quais das ações abaixo você reconhece que conseguiu desenvolver com a disciplina de Didática, na perspectiva freiriana? □ Rompeu com a lógica do ensino bancário; □ Enxergou a sala de aula como um ambiente de mudança; □ Refletiu sobre sua realidade;

□ Refletiu criticamente; □ Praticou constantemente sua emancipação; □ Não se sentiu oprimido(a); □ Não oprimiu; □ Ensinou e também aprendeu; □ Foi conscientizado(a) e também conscientizou; □ Desejou transformar a sua realidade; □ Atuou como agente de transformação; □ Agiu com humanidade e contribuiu para a humanização do ambiente; □ Desejou emancipar-se; □ Sentiu-se acolhido(a) e confortável para atuar como sujeito ativo; □ Sentiu-se motivado(a) e disposto(a) ao diálogo; □ Prezou por um ambiente amigável e respeitoso; □ Mostrou-se aberto(a) às mudanças e soube se adaptar;
Comente onde você percebeu as coisas que você marcou.
Comente o porquê das coisas que você não marcou.

Fonte: autoria própria (2026)

Assim, em cada seção, as(os) educandas(os) deveriam marcar ou não cada uma das ações, as minhas ações enquanto educadora da disciplina, quanto às próprias ações delas(es) desenvolvidas. Justificando a percepção ou a não percepção de cada um dos fundamentos trabalhados.

4.5 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Em virtude da pesquisa ser de paradigma qualitativo, a análise de dados também foi realizada de modo a extrair e analisar os dados qualitativamente. Portanto, optamos por utilizar a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para a análise das comunicações (Bardin, 2016, p. 19). Não se trata de um instrumento, mas de um leque deles, com uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2016, p. 19).

> Pode-se destacar duas funções na aplicação da técnica. Uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipótese). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou qualitativa (Gomes, 2002, p. 74).

Análise de conteúdo é um método de análise de dados que envolve a sistematização e a interpretação de dados por meio de uma análise criteriosa, objetiva e sistemática do conteúdo (Valle; Ferreira, 2025). Essa abordagem pode ser aplicada a diversos tipos de dados, como entrevistas, textos, imagens, vídeos, entre outros (Valle; Ferreira, 2025). O objetivo das técnicas propostas por Laurence Bardin é promover uma análise sistemática e objetiva do conteúdo, visando à compreensão dos significados e à identificação de padrões ou tendências (Valle; Ferreira, 2025).

O ponto de partida da AC é a mensagem, independentemente de sua forma (oral, escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou provocada intencionalmente) (Franco, 2018). Essa mensagem, necessariamente, carrega significado e sentido.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo fundamenta-se em pressupostos vinculados a uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Franco (2018) ressalta que:

> A análise de conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (Franco, 2018, p. 21).

A análise de conteúdo considera os elementos latentes e reconhece a complexidade das diferenças entre significado e sentido (Bardin, 2016). Conforme proposta metodológica, desenvolve-se em três grandes fases (Bardin, 2016):

1) Pré-análise: Esta etapa inicial é voltada à organização do material e compreende: a) leitura flutuante, que estabelece o primeiro contato com os documentos a serem analisados, permitindo ao pesquisador se deixar conduzir por impressões iniciais, orientações e percepções gerais; b) seleção dos documentos, ou seja, a constituição do *corpus* de análise, devendo respeitar critérios fundamentais como: exaustividade: inclusão de todos os elementos pertinentes, excetuando-se apenas aqueles cuja exclusão seja devidamente justificada; representatividade: a amostra analisada deve refletir de forma fidedigna o universo investigado; homogeneidade: os documentos devem apresentar características comuns e obedecer aos critérios previamente definidos e pertinência: os materiais selecionados precisam estar diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa. c) formulação das hipóteses e dos objetivos, que orientarão as etapas seguintes do processo analítico, e d) definição dos indicadores, que servirão de base para a interpretação final dos dados.

2) Exploração do material: corresponde à fase de codificação e à decomposição do conteúdo, por meio de regras previamente estabelecidas. A codificação transforma os dados brutos dos textos em unidades significativas, permitindo a organização e representação do conteúdo ou de sua expressão.

3) Tratamento dos resultados e interpretação: Os dados codificados são tratados de modo a permitir interpretações válidas e significativas. Essa etapa pode abranger desde operações estatísticas simples, como cálculos percentuais, até procedimentos mais sofisticados, como a análise fatorial.

Em síntese, segundo Silva e Fossá (2015), a análise de conteúdo se estrutura nas seguintes etapas:

1. Leitura geral do material coletado;
2. Codificação e formulação das categorias de análise;
3. Recorte do material em unidades (palavras, frases, parágrafos) com conteúdos semânticos semelhantes;
4. Definição das categorias, respeitando critérios técnicos e metodológicos;
5. Agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;
6. Organização progressiva das categorias em estruturas mais amplas;
7. Inferência e interpretação, fundamentadas no referencial teórico adotado.

Na primeira etapa de pré-análise, organizamos o material, por meio da leitura flutuante e do primeiro contato com todos os documentos a serem analisados. Em um primeiro momento, foram realizadas as transcrições integrais das aulas, totalizando aproximadamente 400 páginas, além de 26 páginas do diário de observação da pesquisadora.

Para a realização das transcrições das aulas, utilizamos o *Google Colaboratory (Colab)*, seguindo as orientações de um tutorial disponível no *YouTube* (https://www.youtube.com/watch?v=9prLBRpwZ78&t=199s). O *Google Colab* é uma plataforma gratuita que permite a execução de código em *Python* diretamente no navegador, sem necessidade de instalar programas localmente, o que facilita o processamento de arquivos de áudio armazenados no *Google Drive* (https://drive.google.com/).

Inicialmente, inserimos no ambiente do *Colab* os comandos necessários para a instalação da ferramenta *Whisper*, um modelo de reconhecimento automático de fala desenvolvido para a transcrição de áudios. No primeiro bloco de código, utilizamos os seguintes comandos:

```
!pip install git+https://github.com/openai/whisper.git
```

```
!sudo apt update && sudo apt install ffmpeg
```

O primeiro comando instalou a biblioteca *Whisper* diretamente do repositório oficial, enquanto o segundo atualizou os pacotes do sistema e instalou o *FFmpeg*, ferramenta essencial para a leitura e conversão de arquivos de áudio.

Em seguida, utilizamos o comando de transcrição propriamente dito:

```
!whisper "nome do arquivo aqui.mp3" --model medium
```

Nesse comando, substituímos “nome do arquivo aqui.mp3” pelo nome do arquivo de áudio armazenado no *Drive*. A partir desse procedimento, foram gerados automaticamente arquivos de texto com as transcrições, que posteriormente passaram por revisão manual para correções pontuais e adequações linguísticas, garantindo maior fidelidade ao conteúdo das aulas.

Para auxiliar nas transcrições, utilizamos o aplicativo Transcrição Instantânea, disponível na *Play Store* (https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.audio.hearing.visualization.accessibility.scribe&pcampaignid=web_share). Em algumas situações, ao utilizar o *Google Colab* para o processamento de áudios, determinados trechos não eram corretamente reconhecidos. Nesses casos, reproduzíamos novamente o áudio no aplicativo, com o objetivo de garantir maior fidedignidade ao conteúdo transcrito. Esse procedimento buscou assegurar que as falas fossem registradas com a maior precisão possível, respeitando o conteúdo original das aulas.

A inteligência artificial (IA) também se constituiu como uma ferramenta de apoio relevante no processo de organização do material, especialmente no que se refere à revisão gramatical e à padronização textual das transcrições. Para esse fim, utilizamos o *ChatGPT* (https://chat.openai.com/) e o *Gemini* (https://gemini.google.com/). É importante destacar que o uso dessas ferramentas ocorreu exclusivamente para ajustes linguísticos, correções ortográficas, organização sintática e melhoria da clareza textual, sem alteração do sentido das falas ou inserção de conteúdos não produzidos pelas(os) participantes.

No que se refere à dimensão ética, o uso de ferramentas de inteligência artificial foi conduzido com responsabilidade e transparência. Não houve delegação da análise interpretativa às plataformas de IA, tampouco utilização dessas ferramentas para a geração de dados ou a categorização automática.

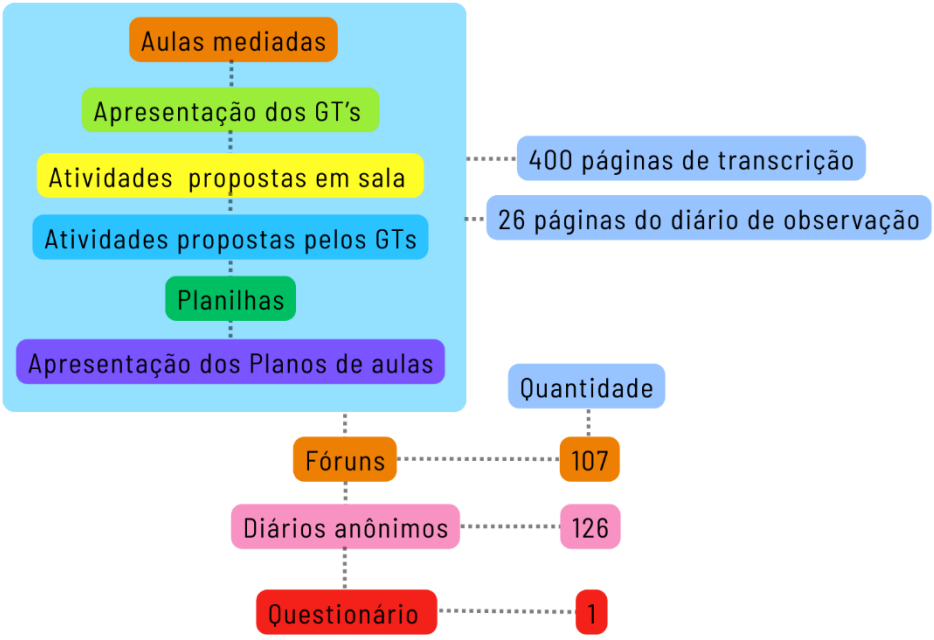
Todo o processo analítico da análise de conteúdo de Bardin, incluindo a definição de unidades de contexto, unidades de registro, categorias e categorias específicas, foi realizado pela pesquisadora, com base no referencial teórico adotado, utilizando o *Microsoft Excel*

(https://play.google.com/store/apps/details?id=com.microsoft.office.excel&pcampaignid=web_share) como ferramenta. As ferramentas digitais foram empregadas apenas como suporte técnico, e não como substitutas do olhar crítico e da autoria acadêmica.

Além disso, foram respeitados os princípios éticos da pesquisa, especialmente quanto à preservação da identidade das(os) participantes. Os dados foram anonimizados antes de qualquer processamento, e nenhuma informação sensível foi utilizada de forma a comprometer a confidencialidade. Assim, o uso da inteligência artificial configurou-se como recurso auxiliar no tratamento técnico do material, mantendo-se o rigor metodológico, a responsabilidade ética e a centralidade da pesquisadora na condução da investigação.

Após as transcrições, analisamos o conjunto de materiais produzidos ao longo da disciplina para definir quais documentos comporiam o *corpus* de análise, buscando maior coerência com os objetivos da pesquisa. A Figura 7 apresenta o número de dados obtidos.

Figura 7 - Número de dados construídos



Fonte: autoria própria (2026)

A quantidade de dados construídos se justifica porque, ao longo do percurso, foram realizadas 11 aulas integralmente mediadas pela pesquisadora/educadora e cinco mediadas pelos grupos de trabalho, totalizando 16 aulas.

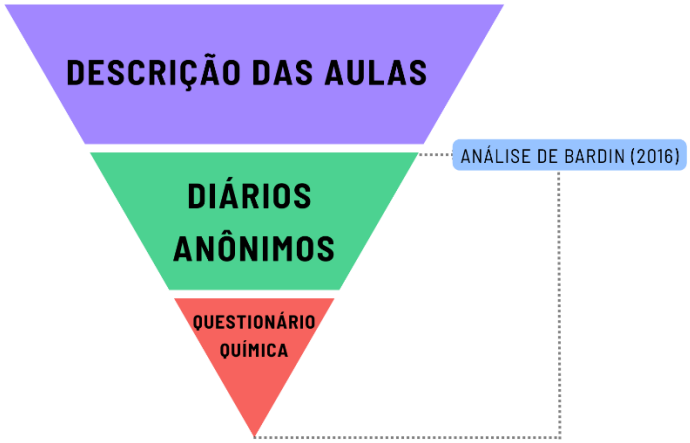
Em resumo, tínhamos atividades propostas tanto pela pesquisadora quanto pelos próprios grupos. Ao final de cada aula dedicada aos fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire, as(os) educandas(os) preenchiam um quadro em que registravam as ações da educadora e das(os) educandas(os) relacionadas ao fundamento discutido. Durante a

semana, também realizavam leituras dos textos-base da disciplina e assistiam a filmes e documentários. Oito dos textos-base da disciplina foram os próprios fundamentos construídos na parte teórica dessa tese; sobre esses textos, foram respondidos fóruns no ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*), dentro dos prazos estipulados. Os diários de bordo foram documentos essenciais para o planejamento das aulas posteriores.

Desenvolvemos ainda o questionário que reunia as ações da educadora e das(os) educandas(os) em relação aos fundamentos. Parte dessas ações foi elaborada pela pesquisadora com base na fundamentação teórica, e outra foi construída coletivamente pela turma ao final das aulas.

Assim, após a leitura dos materiais e considerando os objetivos da tese, decidimos que a análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2016), teria como *corpus* principal os 126 diários de bordo anônimos e as respostas ao questionário das(os) oito educandas(os) da química. Com a hipótese inicial de que esses dois instrumentos seriam capazes de reafirmar o cumprimento dos nossos objetivos de pesquisa. A Figura 8 apresenta a estrutura das análises.

Figura 8 - Construção dos dados analisados



Fonte: autoria própria (2026)

Com a pré-análise, compreendemos que a descrição detalhada das aulas seria fundamental para evidenciar tudo o que ocorreu ao longo da disciplina e para destacar como os fundamentos foram efetivamente colocados em prática. Esse movimento permitiu não apenas reconstruir o percurso formativo, mas também verificar em que medida os objetivos específicos da pesquisa estavam sendo alcançados.

Ainda nessa etapa, entendemos que os diários de bordo anônimos seriam essenciais para trazer à tona as percepções, reflexões e significações das(os) educandas(os) acerca do que foi vivenciado. Por meio deles, foi possível acessar uma dimensão mais subjetiva e formativa do processo, reafirmando ou tensionando o que havia sido planejado e desenvolvido em sala.

Já o foco no questionário respondido pelas(os) educandas(os) de química funcionou como um recorte analítico, um afunilamento dos dados. Inicialmente, buscamos uma perspectiva panorâmica da turma como um todo, composta por diferentes cursos, a fim de compreender a experiência de uma disciplina fundamentada na perspectiva freiriana. Posteriormente, delimitamos a análise às(aos) educandas(os) de química, considerando que este é o foco central da tese e que o questionário era identificável. Como os diários de bordo eram anônimos, não foi possível selecionar apenas os registros da química nesse instrumento. Por essa razão, optamos por esse recorte metodológico, que garantiu maior coerência entre os dados analisados e os objetivos da pesquisa, sem perder a amplitude inicial da experiência coletiva vivenciada na disciplina.

Com o material selecionado, iniciamos a segunda etapa de codificação. Transformando os dados brutos dos textos em unidades significativas, permitindo a organização e representação do conteúdo ou de sua expressão. Ou seja, separando as unidades de contexto (dado bruto) e as unidades de registro (recorte considerado para análise).

É a partir desse processo que começaram a emergir as categorias de análise. Trabalhar com categorias significa agrupar sentidos, ideias ou expressões em torno de um conceito mais amplo, capaz de abarcar esses elementos distintos (Gomes, 2002). As categorias podem ser definidas antes do trabalho de campo, com base nos objetivos, ainda na etapa exploratória da pesquisa, ou emergir a partir da própria coleta de dados (Gomes, 2002).

A fase de codificação e categorização constitui um dos momentos mais desafiadores da análise de conteúdo, pois exige atenção constante, rigor metodológico e, ao mesmo tempo, abertura interpretativa. Trata-se de um processo dinâmico em que o(a) pesquisador(a) revisita repetidamente as unidades de registro. Em um primeiro olhar, determinado trecho pode indicar apenas uma categoria; contudo, ao retornar a ele, novas camadas de sentido podem surgir, revelando outras possibilidades de categorização. É nesse movimento de idas e vindas que a análise se consolida.

Ao final desse processo, as categorias passaram a desempenhar um papel central, pois sintetizaram o que os dados indicam. Optamos por apresentar dois exemplos extraídos do questionário, uma vez que as unidades de contexto dos diários de bordo são extensas e, em alguns casos, contêm elementos identificáveis.

Entendemos como unidade de contexto a resposta integral a uma determinada pergunta e como unidade de registro o recorte específico extraído dessa unidade de contexto, a partir do qual surgem as categorias gerais e específicas de análise. O Quadro 3 apresenta o primeiro exemplo de codificação e de categorização com o exemplo de BERÍLIO (Q).

Quadro 3 - Exemplo de codificação e de categorização para berílio

Unidade de contexto	Unidade de registro	Categoria
BERÍLIO (Q) - Novamente, sinto que não me dediquei como deveria a matéria. Portanto, poderia ter feito mais e respeitado mais as avaliações e exercícios os quais eu mesma tive a liberdade de escolha para defini-las.	BERÍLIO (Q) - Novamente, sinto que não me dediquei como deveria a matéria. Portanto, poderia ter feito mais e respeitado mais as avaliações e exercícios os quais eu mesma tive a liberdade de escolha para defini-las.	LIBERDADE
		CRITICIDADE

Fonte: autoria própria (2026)

No primeiro exemplo, a unidade de registro correspondeu à própria unidade de contexto integral. A partir desse dado, buscamos compreender o que ele revelava sobre os objetivos da pesquisa. Ao afirmar que não se dedicou à disciplina como poderia, BERÍLIO (Q) demonstrou um movimento de autoanálise, evidenciando indícios da criticidade. Ao mesmo tempo, ao reconhecer que poderia ter feito mais justamente porque havia liberdade para escolher atividades, avaliações e exercícios, também indicou indícios da liberdade. Assim, um único dado revelou duas categorias articuladas entre si e diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Desse modo, a análise de conteúdo não se limita a descrever uma grande quantidade de informações, mas busca extrair delas uma amostragem significativa de sentidos. A partir da organização, do recorte e da categorização, é possível compreender o que esses dados representam e indicam acerca do fenômeno investigado, articulando-os ao referencial teórico e às questões que orientam a pesquisa.

Já no segundo exemplo, no Quadro 4, temos uma unidade de contexto mais extensa. Diferentemente do primeiro caso, essa unidade de contexto não necessariamente corresponde integralmente à unidade de registro, pois pode ser desmembrada em diferentes trechos, cada qual dando origem a categorias distintas.

Quadro 4 - Exemplo de decodificação e de categorização para flúor

Unidade de contexto	Unidade de registro	Categoria
FLÚOR (Q) - Marquei praticamente todas porque senti que a professora foi muito didática em relação a todo o conteúdo da disciplina, tornando ela muito agradável de ser realizada; transformou em um ambiente totalmente acolhedor, onde podíamos nos expressar e tirar nossas dúvidas sem medo de sermos julgados; estimulou a	FLÚOR (Q) - [...] Estimulou a criticidade quando pedia nossas opiniões a respeito das leituras semanais nas rodas de conversa, nos fazendo refletir sobre o que foi estudado e levantando dúvidas a respeito do conteúdo, que sempre	CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA
		CRITICIDADE

criticidade quando pedia nossas opiniões a respeito das leituras semanais nas rodas de conversa, nos fazendo refletir sobre o que foi estudado e levantando dúvidas a respeito do conteúdo, que sempre foram esclarecidas perfeitamente; incentivou o diálogo entre a turma, pedindo a colaboração de todos com a contribuição de ideias, vivências, etc.	foram esclarecidas perfeitamente;	
	FLÚOR (Q) - [...] Incentivou o diálogo entre a turma, pedindo a colaboração de todos com a contribuição de ideias, vivências, etc.	DIALOGICIDADE

Fonte: autoria própria (2026)

Nesse caso, ao analisarmos um primeiro recorte, identificamos explicitamente indícios da criticidade, quando a(o) educanda(o) afirmou que houve estímulo ao pensamento crítico ao ser solicitada sua opinião sobre as leituras semanais. Além disso, apareceu também a categoria curiosidade, uma vez que o relato indicava que a dinâmica da aula o(a) levou a refletir sobre o conteúdo estudado e a levantar dúvidas, aprofundando a compreensão do tema.

Ainda dentro dessa mesma unidade de contexto, identificamos outro trecho que foi considerado uma nova unidade de registro, desta vez relacionado ao incentivo ao diálogo. Esse fragmento evidenciou a valorização da troca de ideias e da escuta entre educadora e educandas(os), sendo, portanto, categorizado como dialogicidade. Assim, um único contexto discursivo possibilitou o surgimento de múltiplas unidades de registro e, consequentemente, de diferentes categorias analíticas, demonstrando a dinamicidade e a complexidade do processo de análise de conteúdo.

No caso desses exemplos, já foi possível identificar indícios de liberdade, criticidade e curiosidade epistemológica. No entanto, a análise não se limita a constatar que tais fundamentos apareceram; é preciso compreender como eles se manifestaram, em que contextos, com quais significados e de que maneira dialogam com os objetivos da investigação.

Considerando o volume de dados dos 126 diários de bordo, além de um questionário composto por perguntas extensas, seria inviável realizar uma descrição exaustiva e isolada de cada registro. A análise de conteúdo, portanto, possibilita traçar um panorama interpretativo, organizando e sistematizando as informações de modo a evidenciar tendências, recorrências e sentidos predominantes. Ao mesmo tempo, permite um afunilamento analítico, direcionando o olhar para aquilo que os dados demonstram de forma mais significativa, sempre em diálogo com o referencial teórico que sustenta a pesquisa.

E é a partir desse movimento que seguimos para a etapa final de tratamento dos resultados e interpretação em diálogo com a literatura que está descrita nas seções 5 e 6 a seguir.

“A minha alucinação é suportar o dia a dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais” (Belchior, 1976).

5. CAMINHOS PEDAGÓGICOS PERCORRIDOS

Para que a construção coletiva e dinâmica seja compreendida, apresentamos a descrição minuciosa das intervenções e dos efeitos das mesmas como proposto por Damiani *et al*. (2013), no qual se propõe que os relatórios devem ser elaborados de modo que o(a) leitor(a) possa reconhecer as características investigativas e o rigor das pesquisas, para que não haja confusão com relatos de experiências pedagógicas, afinal, a pesquisa-intervenção envolve planejamento, implementação de uma interferência e a posterior avaliação dos seus efeitos (Damiani, *et al*. 2013).

Portanto, foram considerados dois aspectos metodológicos: 1) o método de intervenção (método de ensino) e 2) o método de avaliação da intervenção (método de pesquisa propriamente dito). O método de intervenção explica o método de ensino aplicado, justificando a utilização de diferentes práticas específicas planejadas e implementadas, devendo nele apenas ser descrita a atuação enquanto educadora (agente de intervenção), para que os interessados na pesquisa possam compreender como a intervenção foi efetivada (Damiani *et al*. 2013). Por sua vez, o método de avaliação da intervenção descreverá os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para registrar os resultados da intervenção e a justificativa do uso desses instrumentos, com base em teorias metodológicas. Também deve ser apresentado o caráter investigativo da intervenção, com foco na atuação da autora enquanto pesquisadora (Damiani *et al*. 2013).

Ressaltamos que, após as intervenções ao longo da disciplina, que serão debruçadas a seguir, as nossas aulas foram realizadas principalmente nos seguintes momentos: inicialmente, realizava-se a abordagem dialogada do tema da semana, com mediação docente, debates orientados, apresentações e utilização de metodologias ativas, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Em seguida, eram desenvolvidas atividades diversificadas, como estudos de caso, estratégias de gamificação e outras dinâmicas interativas, com o objetivo de aprofundar a compreensão conceitual e estimular a análise crítica. Por fim, as(os) educandas(os) contribuíam para os quadros conceituais das ações relativas a cada fundamento freiriano.

Paralelamente, o percurso formativo semanal contemplava atividades prévias e posteriores ao encontro, incluindo a leitura de bibliografia recomendada, a análise de filmes e documentários e o estudo de textos teóricos sobre os fundamentos. As(os) educandas(os) participa-

vam de fóruns de discussão para problematizar os fundamentos trabalhados e produziam registros reflexivos, como diários de bordo, possibilitando acompanhamento contínuo do processo formativo e favorecendo a articulação entre teoria, prática e reflexão crítica.

5.1 PRIMEIRO CONTATO COM DIDÁTICA GERAL

O meu primeiro contato com a disciplina de didática geral da UFSCar, Campus São Carlos, foi no segundo semestre de 2023, quando me matriculei na disciplina de Atividades Complementares de Teoria e Prática em Educação Superior (PESCD), ou estágio à docência. Antes do início das aulas, a educadora responsável me apresentou e explicou o funcionamento da disciplina e o planejamento de ensino. A disciplina era dividida em três eixos temáticos: 1. Ser educador(a); 2. Saber do(a) educador(a) e 3. Fazer do(a) educador(a). Para cada aula, as(os) educandas(os) deveriam ler textos propostos em leitura prévia e assistir a algum filme ou documentário. Inicialmente, o processo avaliativo da disciplina era composto por: a) apresentação de grupos de trabalho que deveriam fazer a condução de um texto e de um filme ou documentário que foram definidos ao longo da disciplina; b) participação nas aulas, que incluía assiduidade, discussão, debate, realização das atividades propostas em sala; e c) entrega de fichamentos sobre os textos.

Desde o princípio, o meu diálogo com a educadora sempre foi horizontal e ela se preocupava em me inserir a todo momento no planejamento. Inclusive, foi a primeira vez que a responsável por uma disciplina me apresentou como uma educadora que colaboraria com ela, e não apenas como uma estagiária. A partir dessa abertura, passei a opinar no planejamento e propus que poderíamos realizar fóruns de discussão que relacionassem os textos aos filmes ou documentários a cada semana, e assim ela concordou. Quando as aulas começaram, também fiquei responsável por propor atividades e dinâmicas em sala de aula. Foi uma experiência extremamente importante para minha formação e não sabia o quanto seria relevante para o desenvolvimento da própria pesquisa. Por vir de uma área muito específica, o ensino de química, eu tive o contato com muitos dos textos propostos pela primeira vez na disciplina e aprendi muito em todos os aspectos da didática, como planejamento, ensino, aprendizagem, metodologia e avaliação.

Depois da experiência vivenciada, sentia que deveria fazer uma pesquisa mais prática, de imersão no campo, pois o contato com as(os) educandos(as) me transformava em uma pessoa mais feliz e queria sentir isso novamente. E, de fato, esse semestre foi o mais feliz do meu doutorado até aquele momento.

Ao final da disciplina, em 2023, eu já estava no processo de definição e escrita dos fundamentos e, nesse período, a educadora me confirmou a oferta de didática geral para a turma da licenciatura em química no primeiro semestre de 2025, no turno noturno, às quintas-feiras. Assim, nos anos de 2023 e 2024, me debrucei na escrita da parte teórica dos fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire: emancipação, liberdade, dialogicidade, singularidade, curiosidade epistemológica, criticidade, autonomia e criatividade. Durante a construção dos fundamentos, compreendemos que, para entender como eles funcionariam numa prática real de sala de aula, precisaríamos de um ambiente de total abertura, ou seja, de alguém que nos permitisse modificar uma disciplina inteira. Marcamos então uma conversa com a educadora de didática geral para explicar o que estávamos construindo e ela topou participar desse desafio. Após o apoio dela e com a construção teórica pronta, iniciei o processo de planejamento da disciplina de didática geral, utilizando fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire, visando à sua oferta no primeiro semestre de 2025.

5.2 PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA GERAL COM OS FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

Ter uma dimensão prévia de como a disciplina funcionava em 2023 foi essencial para realizar as modificações ou manter as ações pedagógicas que já funcionaram. O primeiro passo do planejamento foi estudar a ementa da disciplina (Apêndice 2).

> A disciplina de didática geral, ofertada no curso de licenciatura, com carga horária de 60 horas, tem como objetivo situar e compreender o papel da didática na atuação do licenciado, bem como compreender a importância do plano de ensino e da articulação entre seus componentes (objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação) para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos que compõe a disciplina são: a) compreender da noção de didática e sua contribuição para a prática docente; b) compreender o ambiente escolar, suas relações e o papel do professor; c) Promover, analisar e problematizar o processo de ensino com base em diferentes abordagens teórico-metodológicas; d) compreender e analisar distintas perspectivas de ensino e aprendizagem segundo variadas teorias de aprendizagem e e) refletir criticamente sobre os processos avaliativos e o planejamento didático (UFSCar, 2024, p. 1).

A descrição da ementa apresenta que:

> A disciplina propõe trabalhar as contribuições da didática para a formação e a atuação reflexiva e autônoma dos professores focalizando estudos sobre os: 1) processos de ensino e de aprendizagem, vistos sob diferentes concepções teórico-metodológicas, considerando tanto a escola quanto outros espaços educacionais; 2) processos e práticas educativas considerando as relações entre educação, cultura e alteridade; 3) conhecimentos escolares em contextos e temáticas da atualidade, tais como: multiculturalismo, questões socioambientais, étnico-raciais, de gênero e cultura digital, dentre outros; 4) princípios políticos e metodológicos do planejamento e da avaliação do

> processo de ensino e aprendizagem: concepções, componentes e implicações educacionais. a partir de uma abordagem interdisciplinar, priorizando o trabalho em grupo, o diálogo de saberes e os processos de mediação das práticas educativas (UFSCar, 2024, p. 1).

As estratégias de ensino adotadas incluem a realização de aulas expositivas e dialogadas, a leitura, análise e discussão de textos, além da promoção de debates a partir dos temas apresentados pelos estudantes em seminários (UFSCar, 2024).

Nós utilizamos alguns elementos da ementa para o planejamento, tais como os objetivos, os quatro pontos de estudo discutidos acima, os recursos, as estratégias de ensino e a maioria dos textos da bibliografia recomendada. A principal diferença está no "como" construímos essas coisas, de maneiras distintas, tentando fugir do modelo bancário de educação que se apresenta na prática, nos currículos e em documentos, como as ementas. Compreendemos a ementa como um documento importante para o planejamento, mas não ficamos presos a ela na reestruturação da disciplina. A ideia foi que a ementa fosse um documento norteador, e não aprisionador, do que poderíamos ou não realizar em sala de aula.

O planejamento da educadora de 2023 teve uma função norteadora. Dessa forma, construímos o planejamento com base na ementa, no planejamento anterior e, principalmente, na utilização dos fundamentos. O planejamento de 2025.1 foi estruturado em 16 aulas ao longo do primeiro semestre de 2025, cada uma com duração de 4 horas.

Oito aulas foram organizadas em torno dos fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire: emancipação, liberdade, dialogicidade, singularidade, curiosidade epistemológica, criticidade, autonomia e criatividade. Não fazia sentido para nós que a disciplina fosse construída com base nos fundamentos, se as(os) educandas(os) não soubessem do que se tratava cada um, e o objetivo era que o contato com os fundamentos também fosse relevante para a formação delas(es). Assim, os fundamentos foram tanto seguidos pela pesquisadora quanto conteúdo da disciplina de didática. Todos os fundamentos estavam atrelados a textos, filmes ou documentários que dialogavam com eles e, portanto, aqui estabelecemos um diálogo e uma relação prévia entre eles para montar o planejamento. A ideia foi que, na aula específica do fundamento, ele fosse discutido por pelo menos uma hora e, em seguida, outras atividades seriam realizadas, como apresentações de trabalhos sobre textos, filmes ou documentários, atividades em grupo ou individuais e a entrega do diário de bordo.

Inicialmente, nós não tínhamos um planejamento específico para cada aula, pois a ideia era que as aulas fossem construídas de acordo com a turma e a singularidade de cada um(a). Mas as principais atividades a serem realizadas ao longo da disciplina pela turma seriam: 1. leitura de textos acadêmicos 2. Visualização de filmes e documentários 3. Realização de Grupos

de Trabalho (GT) com a condução de um texto e de um filme ou documentário; 4. Rodas de conversa e discussões profundas sobre os fundamentos; 5. Realização de diário de bordo: entregue ao final de cada aula com reflexões sobre o encontro; 6. Realização de fóruns temáticos em ambiente virtual; 7. Construção de um plano de aula em sua área específica; 8. Plano de atividades pessoais: no início do semestre, os estudantes elaborariam um plano com duas propostas de atividade, articuladas aos temas da disciplina, a ser entregue ao final da disciplina.

Após a elaboração prévia do planejamento (Apêndice 2), realizei uma reunião *on-line* com a responsável pela disciplina para que ela pudesse fornecer seu *feedback* e suas sugestões.

Essa reunião foi extremamente importante, pois trouxe apontamentos sobre os quais eu não tinha refletido; afinal, ela possui anos de experiência em didática e em pesquisas com educandas(os) e educadoras(es). Por exemplo, me questionou se a gravação das aulas em vídeos não impactaria na dinâmica da sala de aula, pois as(os) educandas(os) poderiam se sentir envergonhadas(os) e até mesmo pressionadas(os) durante as aulas. Isso porque o nosso projeto foi aprovado no CEP com a proposta de utilizar gravações de áudio e vídeo para a construção dos dados. Além disso, me alertou que, se apenas uma pessoa não permitisse as gravações, não poderia realizá-las e deveria ter um plano para o caso de isso acontecer.

Em relação ao planejamento das aulas, me questionou o porquê de, no fundamento da autonomia, eu não ter optado por algum capítulo de livro de pedagogia da autonomia de Freire (1996). Expliquei que fiquei receosa de fazer tantas modificações e ela me tranquilizou, dizendo que poderia seguir com elas; afinal, elas não eram aleatórias, tinham um propósito e dialogavam totalmente com a didática.

Ela achou as atividades propostas muito interessantes e relevantes, mas demonstrou preocupação com a quantidade de tarefas a serem realizadas. Afirmou que, com o tempo, eu iria sentir a dinâmica de funcionamento e pensaria melhor sobre quais seriam as mais importantes. Expliquei que a ideia é aproveitarmos todo o tempo de aula para a realização das atividades em sala e que, durante a semana, as(os) educandas(os) deveriam realizar as leituras, assistir aos filmes/documentários e, no máximo, responder a um fórum virtual.

Um outro aspecto de preocupação dela foi a leitura dos textos recomendados, porque, de acordo com a sua experiência, infelizmente as(os) educandas(os) não realizam a leitura quando não há uma atividade atrelada, e me propôs a utilização dos fichamentos, como na turma de 2023.

Tirei algumas dúvidas em relação ao diário de bordo, sobre o que ela achava da entrega ser realizada no dia da aula e no formato escrito à mão ou digital. Em relação ao formato, ela

enfatizou que seria muito relativo e que eu optasse por um que facilitasse a correção e a construção dos dados. Sobre a entrega, mencionou que talvez fosse interessante que os diários fossem entregues alguns dias depois da aula, pois assim teriam mais tempo para refletir. Além disso, geralmente, no fim da aula, os(as) discentes já estão muito cansados(as), o que impactaria a qualidade da entrega, pois poderiam escrever de forma muito objetiva, sem se aprofundar, para irem logo para casa.

Por fim, ela me fez uma pergunta: você acha que seria melhor conduzir a disciplina sozinha sem a minha presença? Ela considerava relevante a minha condução como a responsável, tendo em vista que, mesmo que não quisesse, poderia acabar atrapalhando minhas tomadas de decisão em sala de aula. Além disso, enfatizou que a construção teórica era muito minha e que eu sabia bem o que estava propondo, e ela tinha total confiança de que, se eu assumisse a responsabilidade, a minha conexão com as(os) educandas(os) seria mais efetiva. Outro ponto é que a disciplina estaria atrelada apenas a uma figura, a minha. E se ela me acompanhasse, poderia acontecer de elas(es) me enxergarem apenas como a estagiária.

Confesso que expressei a minha insegurança, pois seria uma responsabilidade gigantesca, mas, de fato, gostaria de ter essa experiência imersiva, sem interferências, para também enxergar, rever, avaliar e compreender a minha própria prática enquanto educadora. Conversei com o meu orientador sobre isso e ele apresentou os mesmos argumentos e então a decisão foi tomada. Eu seria a responsável pela disciplina, e ele e a educadora ficariam de suporte quando eu precisasse de auxílio ao longo do semestre.

Após a conversa com a educadora, fiquei refletindo sobre o planejamento e sobre a quantidade e a complexidade das atividades a serem realizadas, principalmente em relação à avaliação da aprendizagem, e foi necessário fazer modificações. Assim, as propostas mantidas, adicionadas ou reformuladas foram: 1. Leitura de textos acadêmicos 2. Fichamento sobre os textos recomendados; 3. Visualização de filmes e documentários 4. Fórum semanal sobre cada fundamento; 5. Grupos de Trabalho (GT) com a condução de um texto, filme ou documentário e texto do fundamento; 6. Diário de bordo e 7. Elaboração de um plano de aula em sua área específica. Obviamente, as atividades estavam abertas a modificações por meio do diálogo com as(os) educandas(os).

5.3 DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

5.3.1 1ª Aula - 28/03/2025 – atividade inicial

Até essa data da primeira aula, ainda estávamos em período de matrícula e as(os) educandas(os) ainda estavam sendo inseridas(os) no AVA e, então, enviei um *e-mail* com instruções

sobre o que deveria ser feito. Optei por realizar essa aula de forma assíncrona. Durante a disciplina, utilizamos o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do *Moodle* (https://ava2.ead.ufscar.br/login/index.php#tabs-tree-start) da UFSCar. A decisão de utilizar o *Moodle* foi devida à familiaridade com ele, à sua organização e à diversidade de recursos.

Na aula do dia 28/03 até a aula do dia 03/04 elas(es) deveriam:

1. Assistir ao documentário 1 - Pro dia nascer feliz (2006) e responder: o que mais o(a) marcou no documentário?

O documentário não foi escolhido de forma aleatória, pois tenho uma relação muito particular com ele, sobretudo no acesso às escolas e aos transportes públicos nas zonas rurais. Imaginei que ele pudesse trazer reflexões pertinentes sobre as dificuldades enfrentadas por muitos no acesso e na qualidade da educação. A ideia de uso do documentário era apresentar histórias reais e distintas para ampliar o olhar das(os) futuras(os) educandas(os), estimulando uma escuta sensível, o compromisso social e a construção de práticas pedagógicas transformadoras, em consonância com uma perspectiva freiriana de educação que dialogasse com a disciplina de didática.

O documentário apresenta um retrato da realidade educacional brasileira, explorando diferentes contextos de escolas públicas e privadas espalhadas por diversas regiões do país. A produção atravessa ambientes escolares no sertão pernambucano, na periferia urbana e em instituições privadas de elite de São Paulo, revelando, por meio de depoimentos e imagens do cotidiano, as profundas desigualdades estruturais que marcam a educação no Brasil. A docência, por sua vez, é retratada como um trabalho exigente, desgastante e, em muitas ocasiões, solitário. As(os) educadoras(es), independentemente do contexto em que atuam, são apresentadas(os) em sua dimensão humana, lidando com a falta de recursos, a sobrecarga de tarefas e a complexidade das relações escolares.

2. Ler o texto 1 e destacar os pontos principais. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. O texto foi escolhido por apresentar uma linguagem acessível e adequada à introdução de conceitos fundamentais da didática. A obra define a didática como a teoria e a prática do ensino, ressaltando sua importância na articulação entre objetivos, conteúdos, métodos, meios e avaliação, de forma crítica e integrada (Libâneo, 2013). Além disso, o autor analisa diferentes tendências pedagógicas, valorizando especialmente a pedagogia crítico-social dos conteúdos, por seu compromisso com a formação de educandas(os) autônomas(os). Sua leitura contribui para compreender o papel da didática na construção de uma prática docente reflexiva, planejada e socialmente transformadora.

3. Responder em formato de texto (escrito ou digitalizado a ser entregue): O que você gostaria de aprender em didática, por quê? Que temas são relevantes para você? Como poderíamos aprender? Alguma sugestão de metodologia? Como você gosta de aprender (usando quais recursos)? Como você gostaria que fossem as atividades avaliativas? Seja o(a) mais sincero(a) possível.

Essa atividade tinha como objetivo promover um espaço de diálogo, acolhimento e construção coletiva da disciplina, valorizando as experiências, expectativas e necessidades das(os) educandas(os) desde o início do processo formativo. Assim, gostaria de conhecer os interesses e necessidades do grupo para poder realizar o replanejamento da disciplina de acordo com a singularidade delas(es) e as em comum, para torná-la mais relevante e conectada à realidade delas(es). A atividade também buscava incentivar a autorreflexão, ao provocar que as(os) educandas(os) pensassem sobre seus estilos de aprendizagem, metodologias preferidas e avaliação, buscando refletir criticamente sobre como aprendem melhor.

5.3.2 2ª Aula - 03/04/2025 – apresentação da disciplina

O primeiro momento da aula foi de apresentação: me apresentei, falei um pouco sobre mim, que era doutoranda; depois, passei a palavra para elas(es) e cada educanda(o) se apresentou, dizendo seu nome, idade, cidade, curso e alguma curiosidade sobre si. A princípio, me surpreendi ao saber que a disciplina estava bastante diversificada, com cursos de licenciatura em química, filosofia, matemática e física e de bacharelado em matemática.

Em seguida, falei sobre a disciplina, que eu já tinha realizado estágio com a educadora responsável e que, dessa vez, ficaria à frente dela durante todo o semestre. Expliquei que, antes de falarmos da disciplina em si, apresentaria minha pesquisa de doutorado para que elas(es) compreendessem como funcionaria o processo, já que a própria disciplina seria também a pesquisa. Apresentei os objetivos da tese e expliquei as etapas: construção teórica, pré-construção da disciplina (pensada para ser flexível) e adaptação às necessidades que surgissem.

Falei que o projeto havia passado pelo Comitê de Ética da UFSCar e que precisaria que elas(es) assinassem dois termos: o de participação na pesquisa (TCLE) e o de uso de imagem e gravação. Antes de apresentar os termos, expliquei sobre a questão da imagem, que, se não quisessem serem gravadas(os), poderíamos posicionar a câmera para a parede, mas que precisaria muito da autorização para o áudio, pois ele seria essencial para os registros da pesquisa. Esclareci que ninguém seria identificada(o), que o áudio seria apenas transcrito e acessado somente por mim e, no máximo, pelo meu orientador.

Li com elas e eles os TCLE e o termo de uso de imagem e gravação. Após a leitura, surgiram algumas dúvidas. Uma educanda perguntou se poderia pensar melhor e assinar depois. Eu disse que não havia problema algum.

Expliquei que as atividades da disciplina também fariam parte da pesquisa, mas que, se alguém não se sentisse confortável com o uso de alguma delas, era só me informar que não a utilizaria. Uma educanda comentou que não gostaria de ter sua imagem gravada e reforcei que não teria problema, bastando autorizar apenas o áudio.

Expliquei o planejamento inicial, apresentando uma tabela com a quantidade de aulas, as datas e as possíveis datas de apresentação dos GT e dos planos de aula. Em relação à avaliação, apresentei e expliquei cada atividade e sua respectiva nota.

1. Fichamentos: 1,2 pontos - (sobre o texto da semana, a ser entregue até a próxima aula no AVA – modelo adicionado (podendo seguir ou não);

2. Fóruns sobre os fundamentos: 1,6 pontos (sempre abertos na sexta pela manhã e entregues até um dia antes da aula no *Moodle*). Referente ao fundamento do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire da semana, a resposta poderia ser enviada nos seguintes formatos: a) formato de texto (comentário) – mínimo de 300 palavras (pode fazer a contagem no Word e depois colar); b) formato de áudio, mínimo de 3 minutos; e c) formato de vídeo (você não precisa necessariamente aparecer no vídeo) – mínimo de 3 minutos.

3. Diários de bordo: 2,8 pontos - (a princípio, a entrega seria realizada no dia da aula).

4. Apresentação dos GT: 2,4 pontos - (atividade em grupo, a ser realizada com antecedência em relação ao texto, filme ou documentário, máximo 3 integrantes): a) todos do grupo deveriam fazer a leitura dos textos e assistir os vídeos recomendados; b) a apresentação o grupo deveria enfocar as ideias centrais dos textos fazendo conexão com os vídeos sugeridos (quando for o caso); c) apresentação e problematização do conteúdo do texto deveriam ser feitas de forma interessante para estimular a participação dos colegas, por meio de questões, debates, roda de conversas, dinâmicas, uso de plataformas e recursos audiovisuais; d) o grupo deveria ter sintonia, não falar o texto segmentado (cada um fica com uma parte), mas sim, um contribuir para a argumentação do outro de forma organizada e reflexiva; e) o tempo previsto para a apresentação será de no mínimo 1 hora e no máximo 1h e 30 minutos. O grupo fica livre para decidir como vai utilizar esse tempo. O interessante é que se tenha no mínimo 20 minutos de explicação do texto e no máximo 30 minutos; o restante do tempo deveria ser dedicado à participação de todos e todas presentes em sala de aula, e o grupo poderia trazer distintas dinâmicas. Ao final, o grupo deveria ter utilizado, no mínimo, 1 hora do tempo total, entre apresentações e dinâmicas,

e f) *link* com dicas importantes de apresentação: https://ufrb.edu.br/bibliotecacetens/noticias/88-dicas-para-apresentacao-oral.

5. Plano de aula com apresentação de 2,0 pontos – (construção de um plano de aula, podendo ser individual ou em grupo, com apresentação de 5 minutos; as instruções foram adicionadas posteriormente).

Em relação à avaliação, tentei distribuir ao máximo as notas para que elas(es) participassem da diversidade de atividades, mas deixei claro que tudo poderia mudar se surgissem propostas da parte delas(es), desde que embasadas. Também falei bastante sobre a minha visão formativa e qualitativa de avaliação, mas, de fato, ao final, deveria haver uma nota quantitativa.

Tiraram algumas dúvidas sobre a avaliação, principalmente quanto ao modelo de fichamento, se havia algum. Eu disse que era livre, mas poderia adicionar um modelo no AVA. No dia seguinte, adicionei as instruções da avaliação no AVA. Perguntei durante a aula: "O que podemos mudar no planejamento? Querem propor mais alguma coisa? Modificar algo? Disseram que estava tudo bem, mas esperava mais sugestões, especialmente sobre a avaliação. Fiquei em dúvida se o silêncio foi por não quererem opinar ou porque realmente estavam satisfeitas(os) com a proposta.

Depois, começamos a discussão do documentário “Pro dia nascer feliz”. Perguntei o que acharam dele. Algumas(os) educandas(os) compartilharam relatos potentes, mas, infelizmente, não pude gravar essa aula, pois a maioria dos TCLE não havia sido assinada, então não consegui anotar nem lembrar de todos os comentários. Abaixo, destaco dois comentários.

HÁFNIO (Diário da Pesquisadora) - disse que se emocionou muito, chorou, e que se sentiu tocado pela realidade mostrada.

NEÔNIO (Q) (Diário da Pesquisadora) - disse que se sentiu impactado por ser um homem branco e perceber que viveu em uma bolha, sem contato com as desigualdades mostradas no documentário.

Poucas pessoas falaram, mas os relatos que surgiram foram bastante significativos. Após isso, expliquei que a disciplina seria dialógica e que a participação seria muito importante e que aquele era o momento de construirmos coisas juntas(os).

Após esse momento, passamos a trabalhar o texto da aula de Libâneo (2013). Perguntei o que acharam do texto e algumas(os) disseram que acharam “mais ou menos”, enquanto outros afirmaram que foi “didático”. Expliquei que o objetivo era apresentar a história da didática como ponto de partida. A aula foi mais expositiva do que gostaria, mas optei por isso para “sentir” a turma. Utilizei uma apresentação de slides no *Canva* (https://www.canva.com/), dis-

cutindo a didática como campo do conhecimento pedagógico, seu objeto de estudo, os componentes do processo didático e as diferentes tendências pedagógicas que marcaram sua história. A discussão enfatizou que a didática vai além da técnica, sendo uma prática social, política e ética, essencial à atuação consciente do(a) educador(a). Além disso, apresentei as principais correntes pedagógicas: tradicional, tecnicista, liberal renovada, progressista e libertadora, com destaque para suas concepções de escola, currículo, papel do(a) educador(a) e da(o) educanda(o), e os objetivos da aprendizagem. Houve pouco diálogo, o que pode ter sido reflexo do horário. Falei por aproximadamente uma hora; percebi que já estavam cansadas(os).

Para finalizar, propus que respondessem: qual é a importância da didática para o ensino das diversas áreas presentes na turma (cada um(a) deveria falar sobre sua área). Também solicitei um diário de bordo simples, ainda sem muitos critérios sobre o que acharam da aula e que fossem as(os) mais sinceras(os) possíveis. Ao final, entregaram a atividade, o diário e a atividade referente à aula do dia 28/03/2025, sobre o que gostariam de aprender em didática.

O primeiro diário de bordo que ainda não era anônimo foi essencial para sentir a turma e percebe-se, a partir de sua escrita, que foram bem sinceras(os). Assim, entendi que os diários seriam essenciais para o planejamento das aulas posteriores, como se destaca a seguir.

RÊNIO (DB0304) - As aulas e os conteúdos apresentados foram importantes para o entendimento inicial da disciplina e o que se pretende com ela. A explicação foi bastante precisa, sem ser maçante, e também agregou aos conteúdos disponibilizados antes da aula. A dinâmica da aula, incluindo a exposição dos temas previamente vistos, contribuíram para a construção de relações interpessoais e também vínculos com os conteúdos, visto que eles ao serem expostos por outros pontos de vista proporcionaram outras percepções dos fundamentos lidos e vistos até hoje em outras disciplinas.

FLÚOR (Q) (DB0304) - Gostei muito da metodologia da aula e das atividades realizadas; já minha sugestão é de que as aulas não sejam apenas apresentações de slide, eu particularmente gosto também quando o conteúdo é colocado de maneira escrita na lousa, não torna a aula maçante.

Os diários enfatizaram que a primeira aula de didática foi bem recebida pelas(os) educandas(os), o que marcou um início promissor para uma construção dialógica. Destacou-se o interesse pela proposta baseada em Freire em relação à pedagogia libertadora, compreendida como uma abordagem que rompe com modelos tradicionais de ensino e convida à reflexão crítica e à participação ativa. A metodologia adotada, que utilizou a troca de ideias, o debate a partir de um documentário e a escuta atenta, foi valorizada por promover um ambiente de aprendizagem mais leve, humano e inspirador.

A abertura para sugestões e a possibilidade de trabalhar temas relacionados à extensão universitária também foram positivamente destacadas, indicando que a proposta da disciplina dialoga minimamente com os interesses das(os) educandas(os) e respeita suas vivências. Além disso, o cronograma e as atividades avaliativas foram bem compreendidos e acolhidos, proporcionando segurança quanto aos caminhos a serem percorridos ao longo do semestre.

Inicialmente me perceberam como humana e acolhedora, o que já contribuiu para a criação de vínculos interpessoais e para a construção de um espaço coletivo de aprendizagem. As(os) educandas(os) demonstraram interesse em manter e aprofundar essa interação nas próximas aulas. Algumas sugestões surgiram de maneira construtiva, como a preocupação com o tempo de aula, os horários de transporte e a proposta de diversificar as estratégias de apresentação dos conteúdos para evitar a monotonia. Nesse ponto, consegui compreender que as aulas deveriam ser mais dinâmicas e que atividades mais expositivas deveriam ser realizadas no início das aulas, para conectar melhor a atenção, e que outras atividades em grupo e individuais deveriam ser realizadas mais ao final, para maior movimentação. Confesso, que nessa primeira aula, percebi que depois das 21:30h elas(as) já iniciavam um esgotamento, então entendi que, para as aulas irem até o horário previsto, deveriam ser mais dinâmicas.

Mesmo diante do cansaço de algumas pessoas, houve reconhecimento do cuidado e da qualidade da condução da aula. De modo geral, os comentários evidenciaram entusiasmo, disposição para a troca e expectativa positiva em relação à disciplina, o que demonstra que o primeiro encontro alcançou não apenas seus objetivos pedagógicos, mas também os afetivos, fundamentais em uma proposta comprometida com a formação crítica e emancipadora.

Para além disso, a seguir, destaco alguns comentários sobre o que gostariam de aprender em didática. Atividade essa que foi importantíssima para enxergar mudanças no planejamento, de acordo com as perspectivas delas(es).

Responderam nessa atividade: O que você gostaria de aprender em didática, por quê? Que temas são relevantes para você? Como poderíamos aprender? Alguma sugestão de metodologia? Como você gosta de aprender (usando quais recursos)? Como você gostaria que fossem as atividades avaliativas? Sejam a(o) mais sincera(o) possível.

MERCÚRIO - *O que você gostaria de aprender em didática, por quê? Eu gostaria de adquirir os recursos pedagógicos substanciais para ministrar aulas dirigidas ao direcionamento do estudante com escopo no desenvolvimento de sua autonomia e protagonismo, bem como agente ativo no processo da educação e detentor do senso crítico, objetivando a transformação da realidade; isto é, gostaria que reflexões fossem propostas para que igualmente possamos juntos, em sala de aula, dialogar e discorrer acerca delas, para além da práxis que*

representa a didática e sua metodologia. Que temas são relevantes para você? Temáticas tais como Educação no Brasil da Atualidade e Metodologias de Ensino para o Desenvolvimento e Emancipação do Estudante são muito interessantes sob a minha visão. Como poderíamos aprender? Alguma sugestão de metodologia? Recursos como debates, reflexões escritas, atividades em grupo e demais metodologias que tragam a focalização do ensino para o estudante são fundamentais para mim e me auxiliam no próprio processo de aprendizagem. Rodas de conversa para a compreensão e fixação das aulas, seminários e debates, e (no caso de aula expositiva) recursos como apresentação de slides e utilização da lousa. Como você gostaria que fossem as atividades avaliativas? Eu, pessoalmente, gosto muito de métodos avaliativos como seminários, atividades escritas ou orais propostas em sala de aula e provas e tarefas em grupo.

OXIGÊNIO (Q) - O que eu gostaria de aprender em didática, por quê? Processo da construção de ensino e aprendizagem, formas de avaliação, abordagem de diversos assuntos trazendo a preocupação social, estratégias de ensino e planejamento de aulas. [...] Que temas são relevantes para você? Além dos citados acima, que para mim foram colocados por serem do meu interesse, eu me interesso muito pela questão crítica que se deve ter quanto às normativas e currículos do novo ensino médio proposto para educação pública no Brasil. Como poderíamos aprender? Acredito muito que o(a) professor(a) é uma ótima fonte de experiências e sinto que o compartilhamento de experiências traz muita realidade para o ensino em sala de aula. Ouvir as experiências que as professoras terão a compartilhar fará grande diferença para mim. Além de ouvir dos colegas de classe, claro! Alguma sugestão de metodologia? Não tenho nenhuma sugestão. Como você gostaria de aprender (usando quais recursos)? Gostaria que a disciplina fosse o mais dinâmica possível, posso falar por mim que estou saturada de aula 100% slides, então talvez o uso de rodas de conversa, estudos de caso, animações, e outras, sejam formas mais prazerosas de discorrer uma aula. Como você gostaria que fossem as atividades avaliativas? Apesar de não me sentir completamente confortável com a ideia de apresentar seminários, a depender da proposta essa se torna uma boa alternativa como atividade avaliativa. Aplicações de pequenas questões ou leituras na plataforma AVA (ou outros) como forma de garantir alguns pontos são legais, pois testam o engajamento do discente durante a disciplina e leva à uma reflexão fora de sala.

As respostas das(os) educandas(os) revelaram um panorama valioso sobre as expectativas e interesses em relação à disciplina de didática, o que influenciou diretamente mudanças no planejamento. De modo geral, o que mais se desejou aprender foram aspectos relacionados ao planejamento e à organização do ensino, com destaque para a elaboração de planos de aula e

para a mediação de conhecimentos e conflitos em sala, especialmente considerando a atuação no ensino público. O interessante é que a construção de planos de aula já estava prevista no planejamento e surgiu de uma necessidade muito particular minha, que considero importante e que também tive em didática durante a graduação.

Houve também uma preocupação constante com o desenvolvimento do senso crítico, da autonomia e do protagonismo, além da compreensão ampliada do papel do(a) educador(a) na transformação social e na promoção de uma educação significativa. E esses aspectos também constavam do planejamento inicial.

Entre os temas considerados mais relevantes, destacaram-se a realidade da educação brasileira, sobretudo a crítica ao Novo Ensino Médio (NEM), a formação e a valorização do corpo docente e questões sociais, como os direitos humanos, as relações étnico-raciais, gênero, sexualidade e educação inclusiva. Apenas ao longo da disciplina poderíamos entender se esses temas poderiam ser inseridos ou, ao menos, discutidos. Mas a construção da própria didática nos deveria fazer pensar nesses aspectos, que estão inseridos na sala de aula.

Além disso, havia grande interesse por metodologias inovadoras, bem como pela incorporação de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, incluindo o uso de mídias digitais, plataformas e redes sociais, e pela gestão de sala de aula e pela aprendizagem baseada em projetos e problemas. Esse aspecto foi extremamente relevante para a construção de aulas com recursos tecnológicos distintos, que já pensava em trazer para a sala de aula, pois sempre gostei de trabalhar com tecnologias na educação e saber desse interesse me fez sentir mais confortável no uso.

Quanto às formas de aprendizagem, foram valorizadas metodologias que priorizassem a escuta, o diálogo e o protagonismo estudantil. Debates, rodas de conversa e seminários foram amplamente recomendados como estratégias fundamentais, assim como a leitura de textos dirigidos e a análise de estudos de caso. A troca de experiências entre colegas e a educadora também foi vista como um elemento central para a construção do conhecimento. Propuseram o uso de diferentes recursos didáticos, desde que fosse evitado o excesso de aulas expositivas baseadas apenas em slides. Isso já demonstrava certo desgaste entre as(os) educandas(os) em relação a esse tipo de aula. Me senti confortável com esses interesses, pois muitos deles seriam utilizados na disciplina. Inclusive, pude perceber que a turma almejava algo diferente de fato, que fugisse da educação bancária; ou seja, elas(es) já apresentavam um olhar significativo para mudanças, o que, de certa forma, facilitaria sua identificação com a proposta de didática na perspectiva freiriana.

Por fim, no que diz respeito às atividades avaliativas, houve preferência pela diversificação; destacaram-se seminários, relatórios e leituras avaliativas, especialmente quando realizados em grupo, trabalhos escritos, provas individuais, *quizzes* e exercícios. De maneira geral, as(os) educandas(os) defenderam uma avaliação coerente com a proposta formativa da disciplina, que valorizasse o processo e não apenas o produto final, o que também foi de acordo com as avaliações propostas no planejamento inicial.

5.3.3 3ª Aula - 10/04/2025 – avaliação da aprendizagem

A partir dessa aula, já inicie o processo de gravação. Embora uma pessoa não tenha optado pela participação na pesquisa, conversei com ela e solicitei a permissão, enfatizando que, na hora de sua fala, pararia a gravação ou, nas transcrições, desconsideraria suas falas. Ela aceitou a proposta.

A aula desse dia foi sobre avaliação da aprendizagem, e a decisão de falar sobre avaliação logo no início da disciplina foi principalmente para que elas(es) pudessem entendê-la como parte integrante do processo educativo, e não apenas como uma etapa final, buscando romper com concepções tradicionais e promover uma visão formativa, processual e qualitativa da avaliação. Também percebi que ela sempre era a última coisa a ser discutida em disciplinas de didática, ou seja, algo que, para mim, soava “se der, falaremos sobre isso”. Para além disso, apesar de elas(es) apresentarem ideias de avaliações interessantes, gostaria que começassem a pensar mais criticamente sobre o assunto, para opinar com mais critério sobre as avaliações propostas da disciplina. Senti que deveria haver maior dinamicidade e aproximação com a turma antes de iniciar a discussão sobre os fundamentos. Ou seja, precisava que entendessem que aquele seria um ambiente seguro para o diálogo sobre qualquer coisa, pois a discussão sobre os fundamentos exigiria isso.

Para esta aula do dia 10/04 elas(es) deveriam anteriormente, durante a semana:

1. Assistir ao documentário 2 – roda de conversa sobre avaliação (2017). Destacar as falas que mais marcaram. Tentando sempre estabelecer uma ligação com o que já vivenciaram.

Esse documentário apresenta uma roda de conversa com a professora Benigna Villas Boas, Claudia Fernandes e Carmen Sanches sobre avaliação, com base em sua conexão com o texto proposto, no qual Villas Boas é uma das autoras.

No documentário, a avaliação da aprendizagem é abordada de forma crítica, a ser repensada no processo educativo. As professoras questionam os métodos tradicionais de avalia-

ção, frequentemente centrados em provas e notas, que reforçam a lógica classificatória e excludente do sistema escolar. Defendem a importância de uma avaliação mais humana, contínua e formativa, que considere os diferentes ritmos de aprendizagem, respeite as singularidades dos estudantes e contribua para o desenvolvimento integral. Destacam que avaliar não deve ser um ato punitivo, mas sim uma prática pedagógica comprometida com a escuta, a reflexão e o fortalecimento dos vínculos entre quem ensina e quem aprende.

2. Ler o texto 2 e elaborar três questões para a discussão em sala: BOAS, Benigna Maria Freitas Villas; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cadernos Cedes**, v. 36, p.239-254, 2016. O texto foi utilizado porque evidencia como a avaliação ainda é tratada de forma superficial nos cursos de licenciatura, muitas vezes sem aprofundamento teórico nem articulação com a prática pedagógica. Aponta a ausência de uma formação consistente em avaliação, o que leva à reprodução de práticas tradicionais e excludentes na escola básica. O objetivo foi provocar reflexão crítica e incentivar posturas avaliativas mais formativas, qualitativas e comprometidas com a aprendizagem de todas(os).

Na aula, antes de falar sobre avaliação, recapitulei um pouco da aula anterior e perguntei se já tinham alguma definição dos grupos de trabalho. Comentaram que ainda não, mas gostariam de criar um grupo no *WhatsApp* para facilitar essa definição. Então, comentei que faria no dia seguinte. Explanei rapidamente o cronograma da disciplina e as formas de avaliação, tendo em vista que novas pessoas compareceram à aula.

Diante dos diários de bordo da aula anterior e dos interesses em aulas distintas, decidi utilizar o modelo de rotações por estações para esse encontro. O modelo também foi escolhido pela minha familiaridade e experiência com ele e por sentir que seria legal construir as estações para avaliar a aprendizagem.

O modelo de rotação por estações é uma abordagem metodológica que organiza, em uma única estação, diferentes atividades distribuídas simultaneamente sobre um tema, em que essas estações não são independentes entre si, mas não exigem uma ordem de rotação (Lima-Junior *et al*. 2020; Oliveira; Carvalho, 2023). A turma é dividida em grupos, que iniciam as atividades em estações distintas, seguindo em rodízio até que todos tenham passado por todas elas. Durante esse processo, o professor atua como mediador em cada uma das estações (Silva, 2016). O modelo de rotação por estações permite que as(os) educandas(os) se movimentem entre diferentes estações em horários previamente definidos, sendo que, em pelo menos uma delas, a aprendizagem ocorre de forma *on-line* (Christensen; Horn; Staker, 2013).

Organizei, assim, três estações com 25 minutos cada uma. Durante a aula, expliquei cada uma das estações e solicitei que formassem três grupos na sala, preferencialmente por áreas comuns. As estações funcionaram da seguinte forma, como se vê na Figura 9.

Figura 9 - Rotação por estações sobre avaliação da aprendizagem

Fonte: autoria própria (2026)

Estação 1 – Nesta estação, elas(es) resolveram estudos de caso. Cada grupo, ao rotacionar, deveria responder um dos seguintes estudos de caso, que foram distribuídos conforme as áreas do grupo:

Caso 1: Qual ou quais avaliações vocês fariam com Mariana?

Mariana (escola pública com acesso à tecnologia), 16 anos; cursando o 2º ano do ensino médio. Contexto: estuda em uma escola pública urbana, com acesso a laboratórios e à internet tanto na escola quanto em casa. Dificuldades de aprendizagem: tem dislexia diagnosticada, o que dificulta a leitura e a compreensão de textos longos; por isso, tem grande dificuldade em filosofia. Apesar disso, é criativa, gosta de vídeos educativos e aprende bem com recursos visuais e esquemas. Tem vergonha de pedir ajuda e, por isso, muitas vezes não participa das aulas.

Caso 2: Qual ou quais avaliações vocês fariam com Diego?

Diego (Escola Pública sem acesso à tecnologia ou internet), 17 anos, cursando o 3º ano do ensino médio. Contexto: Vive na zona rural e frequenta uma escola pública com infraestrutura precária. Não tem acesso à internet em casa e compartilha um único celular com os irmãos. Dificuldades de Aprendizagem: Apresenta defasagem de aprendizagem em química, matemática e física. Tem dificuldades de concentração e de memorização, agravadas por uma rotina de trabalho no campo com a família. Não consegue acompanhar atividades remotas nem utilizar plataformas digitais.

Caso 3: Qual ou quais avaliações vocês fariam com Luiza?

Luiza (Escola Particular), 15 anos, cursando o 1º ano do ensino médio. Contexto: estuda em uma escola particular de médio porte, com boa estrutura, aulas híbridas e acompanhamento psicológico. Dificuldades de aprendizagem: o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Tem dificuldades de organização, foco e entrega de tarefas dentro do prazo. Apresenta muita dificuldade em disciplinas que envolvem cálculos matemáticos. É criativa e ama música e leituras. Apesar da inteligência e da criatividade, sente-se pressionada pelas cobranças familiares e escolares.

Estação 2 – Nesta estação elas(es) realizaram a leitura do texto: Hoffmann, Jussara. Avaliação formativa ou avaliação mediadora? 2018. Deveriam, ao final, responder: o que é avaliação? A leitura poderia ser realizada da forma que quisessem, todas(os) lendo por completo ou dividindo as partes, era uma decisão que deveriam tomar por si, coletivamente.

Estação 3 – Nesta estação, elas(es) pesquisaram sobre instrumentos de avaliação sorteados em papel para cada pessoa dos grupos. Os instrumentos de avaliação sorteados foram: 1. Estudo de Caso; 2. Autoavaliação; 3. Prova objetiva; 4. Prova Dissertativa; 5. Seminário; 6. Prova oral; 7. Portifólio; 8. Diário de bordo; 9. Debates; 10. Trabalho escrito individual; 11. Trabalho escrito em conjunto; 12. Fichamentos; 13. Projeto de vida; 14. Artigo científico; 15. Atividade experimental; 16. Relatório de campo; 17. Mapa conceitual; 18. Resumo crítico; 19. Fórum; 20. Lista de exercício; 21. Escrita criativa e 22. Simulado. Nessa aula, compareceram 13 educandas(os), então, 13 instrumentos foram sorteados. Sobre esses instrumentos, deveriam pesquisar: como fazer? Algum princípio? Como impacta na aprendizagem? Outras características relevantes. Defenda ou não. Após a pesquisa, poderiam discutir previamente nos grupos.

Após o término das rotações, abrimos um círculo de conversa para discutir todas as estações. Perguntei o que as(os) educandas(os) acharam da dinâmica e se lhes tinha gostado. Comentei que a hora tinha passado muito rápido e que a aula tinha sido melhor que a anterior, explicando que a aula anterior tinha sido mais introdutória. Afirmei que a proposta era sempre trabalhar com atividades dinâmicas em sala.

Em seguida, conduzi a discussão para a estação do texto e perguntei o que acharam do texto complementar. Questionei se deu para extrair as ideias principais e se o tempo tinha sido suficiente. Perguntei, então, o que seria a avaliação de acordo com o texto e como a compreendiam. Questionei se a percepção sobre a avaliação tinha mudado após as leituras ou se continuava a mesma.

Após alguns relatos sobre a leitura, críticas à avaliação e mudanças de percepção, concordei com algumas falas segundo as quais a avaliação deveria ser pensada de forma individual,

considerando cada educanda(o). A partir disso, comentei que há muita crítica às(os) educadoras(es), mas que o próprio sistema impõe esse modelo. Relatei que, mesmo tentando diversificar as formas de avaliação na disciplina, no final precisaria atribuir uma nota, pois o sistema exige a classificação.

Comentei que determinadas discussões podem ser mais bem absorvidas por algumas pessoas do que por outras, em distintas formas de aprendizagem, como a leitura de texto, a pesquisa ou o estudo de caso. A partir disso, retomei o texto de Jussara, destacando a avaliação mediadora em oposição à avaliação classificatória, que ainda predomina na universidade.

Fiz relação com o documentário assistido anteriormente pela turma, mencionando a fala das educadoras Benigna Villas Boas, Claudia Fernandes e Carmen Sanches sobre a avaliação classificatória, que reduz o educando a uma nota. Expliquei que, na avaliação formativa ou mediadora, mesmo uma nota alta indica que ainda há algo a aprender. Ressaltei a dificuldade de trabalhar nessa perspectiva diante das exigências do sistema.

Compartilhei minha experiência em escola particular, relatando que, apesar de querer diversificar as avaliações, era obrigada a aplicar provas e simulados, sob a pressão das famílias. Sendo esse contexto de escola privada reforçador da avaliação classificatória.

OURO comentou sobre a reprovação e a dificuldade das decisões envolvendo a retenção, mencionando que o conselho de classe decide se um(a) educando(a) avança ou não de etapa. Comentei que há falta de formação docente em avaliação e que isso gera confusões conceituais. Concordei que reprovar ou simplesmente aprovar sem aprendizagem é uma decisão difícil.

LÍTIO(Q) comentou sobre o papel do professor como mediador. Retomei que, muitas vezes, associamos a avaliação apenas à prova, quando, na verdade, ela depende do olhar do(a) educador(a) e do uso dos instrumentos. Perguntei como avaliar após a aula de rotação por estações e afirmei que seria contraditório aplicar uma prova objetiva após a dinâmica que fizemos. Expliquei que avalio pelas conversas em grupo, pelas falas em sala, pelos registros escritos e pelas interações.

Mencionei novamente o documentário, mencionando que a avaliação denuncia a concepção docente. Relatei minha experiência na área de Química, em que erros de cálculo anulam todo o processo, independentemente do percurso da(o) educanda(o).

Relatei um caso vivido no ensino médio, em uma turma de química, envolvendo um educando que resolvia as atividades no quadro, mas apresentava desempenho muito baixo em provas devido à ansiedade. Narrei que passei a avaliá-lo pelas atividades em sala, pois sabia que ele dominava o conteúdo. Afirmei que não considero justo atribuir a ele a nota baixa da prova, pois ele demonstrava conhecimento em outros momentos.

Reforcei que a prova coloca a(o) educanda(o) à prova como bom, médio ou ruim e que a nota não reflete necessariamente a aprendizagem. Destaquei a importância dessa reflexão especialmente em disciplinas como Matemática, Física e Química.

Perguntei às educandas(os) como funcionava a avaliação em Filosofia e Música. Educandas(os) responderam que, em geral, há provas e leitura de partituras, conforme a disciplina.

Expliquei que, apesar de, em alguns momentos, precisar usar slides ou o quadro, esse não seria o foco da disciplina. Em seguida, introduzi os tipos de avaliação e pedi que as educandas(os) começassem apresentando o que haviam pesquisado na estação, defendendo o tipo de instrumento de avaliação sorteado.

PLATINA iniciou falando sobre autoavaliação, descrevendo que ela pode envolver reflexões sobre comportamento, participação e aprendizagem. Apontou potencialidades e fragilidades do método, destacando a dificuldade de autoanálise quando o conteúdo não é compreendido. Agradeci a fala e perguntei se já tinham feito autoavaliações.

Expliquei que a autoavaliação não se resume a atribuir nota a si mesmo, mas envolve uma reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem. Relatei experiências pessoais, inclusive no doutorado, nas quais a autoavaliação era orientada por critérios.

MERCÚRIO apresentou reflexões sobre a prova escrita e a pressão avaliativa, destacando os impactos emocionais. Agradeci e comentei que não se trata de demonizar a prova objetiva, mas de qualificá-la, solicitando justificativas e processos de resolução.

Outras educandas(os) comentaram sobre políticas públicas, avaliações externas e concursos. Compartilhei minha percepção crítica sobre aulas para concurso, destacando a contradição entre a prática pedagógica e o modelo avaliativo desses processos.

Seguiram-se falas sobre prova oral, seminários, trabalho individual, prova prática, diário de bordo, debate, artigo científico, lista de exercícios, simulado, resumo crítico e estudos de caso. Em cada momento, escutei as educandas(os), agradeci as contribuições e comentei brevemente, sempre relacionando-as às experiências docentes e aos textos discutidos.

Na parte final, apresentaram os perfis fictícios dos casos propostos na estação e discutiram possibilidades de avaliação adequadas a cada contexto. Comentei as propostas, destacando a importância de considerar singularidades, condições sociais e formas diversas de aprendizagem.

No caso de Mariana, comentaram que avaliações baseadas em textos longos não seriam adequadas, considerando a dislexia. Relataram a possibilidade de utilizar vídeos, esquemas, mapas mentais e outros recursos visuais como instrumentos de avaliação. Também mencionaram seminários curtos com apoio visual, avaliações orais individuais ou em pequenos grupos e

produções como cartazes ou infográficos. Algumas educandas(os) destacaram que, como Mariana tem vergonha de pedir ajuda, a observação do processo e da participação ao longo das atividades poderia ser considerada na avaliação.

Em relação ao caso de Diego, afirmaram que as avaliações mediadas por tecnologia não seriam viáveis devido à ausência de acesso à internet e às condições de estudo. Comentaram sobre a realização de atividades práticas em sala, listas de exercícios orientadas, com correção comentada, e provas presenciais simples, com linguagem acessível. Também relataram a importância de uma avaliação contínua, considerando o esforço, a participação e a evolução do educando ao longo do tempo, levando em conta a rotina de trabalho no campo e as dificuldades de concentração de Diego.

Para Luiza, relataram que o diagnóstico de TDAH exigiria flexibilização dos instrumentos e dos prazos. Comentaram sobre avaliações divididas em etapas menores, a possibilidade de negociação de prazos e o uso de trabalhos criativos relacionados à música e à leitura. Também mencionaram que a avaliação poderia considerar aspectos como participação e envolvimento, além de não se basear exclusivamente em provas, especialmente nas disciplinas que envolvem cálculos.

Encaminhei o encerramento da discussão inicial e expliquei que, no início da disciplina, trouxe o tema da avaliação porque seria necessário para as próximas construções. Orientei que, nas apresentações dos seminários, gostaria que utilizassem dinâmicas para evitar exposições longas e passivas. Afirmei que participaria das dinâmicas com elas(es).

Encerramos a aula retomando que nenhuma turma é homogênea, que ninguém é bom em tudo e que a avaliação precisa partir da observação docente e do acompanhamento do processo. Finalizei reforçando a importância do olhar mediador e agradecendo a participação de todas(os).

Fiquei muito satisfeita com a interação entre as(os) educandas(os) durante a aula. Ainda que não tenha conseguido acompanhar todas as discussões nas estações em detalhes, pude perceber que estavam engajadas(os) e debatiam com profundidade os textos, os instrumentos e os casos propostos. Senti que foi uma aula bastante dialógica, em que todas(os) puderam se expressar, pesquisar com autonomia e construir conhecimento coletivamente, enquanto fazia a mediação do processo.

Saí da aula com um sentimento de alegria por tudo que conseguimos construir juntas(os). Reconheci que ainda havia muito a discutir sobre avaliação, mas a intenção era continuar esse trabalho nas próximas aulas. Ao registrar o impacto de uma aula tão dinâmica, utilizando a metodologia de rotações por estações, destaco abaixo alguns diários.

MERCÚRIO (DB1004) - *Quando cheguei à sala de aula, a professora apresentou a mim e aos demais educandos a dinâmica a qual realizaríamos naquele dia: Rotação por Estações, algo que eu nunca havia ouvido falar a respeito. [...] Todos possuíram uma perspectiva diferente, mas, igualmente contributiva e válida a respeito do que foi inferido durante a realização das três tarefas indicadas, o que foi muito edificante e divertido. A exposição de opiniões pessoais relativas ao material acoplado ao conteúdo aprendido tornou a aula integradora e abrangente, permitindo que todos se expressassem à sua maneira e trouxessem suas contribuições à teoria explanada. Em suma, gostei muito da aula e espero viver mais dinâmicas assim, tanto aplicadas por professores meus quanto por mim, quando tornar-me uma (diário pessoal).*

BORO (Q) (DB1004) - *A aula do dia 10/04 foi minha primeira aula. Para ser sincera, eu não sabia o que esperar da disciplina além de algo monótono, por ser uma matéria de humanas. A sensibilidade da professora ao nos abordar com um tema tradicional (a avaliação escrita) e nos estimular a fazer questionamentos e reflexões, através de interações com os colegas, fez a aula ser muito positiva. [...] As outras atividades (estudo de caso e pesquisa) também nos deram a oportunidade de relembrar e conversar sobre como o sistema de educação é quadrado, engessado e pouco questionado. Muitas vezes, ele se baseia em fórmulas prontas, priorizando a memorização e o desempenho em avaliações padronizadas, em vez de promover a construção real do conhecimento e o pensamento crítico. Falta espaço para a escuta dos alunos, para a valorização de suas vivências e para metodologias que respeitem os diferentes ritmos e formas de aprender. Essa rigidez acaba tornando a escola um ambiente desmotivador, principalmente para aqueles que não se encaixam nos padrões esperados. Eu, pessoalmente, saí da aula entendendo que é importante ter um olhar mais humano para os alunos, pois cada um vive uma realidade diferente e, infelizmente, essa realidade desigual acaba condenando muitos deles, impedindo que tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento [...].*

PLATINA (DB1004) – *[...]. Então, não sabia exatamente o que esperar das aulas e, sinceramente, o que eu tinha de opção não era lá grande coisa, já que estava acostumado com as aulas entediantes da Área Norte*[1]*... Contudo, tive uma surpresa quando fui introduzido na dinâmica da aula, chamada Rotação por Estações (se não me engano). Num método muito*

[1] O campus São Carlos da UFSCar é dividido em duas áreas, a Norte e a Sul. A maioria dos cursos de Humanas fica localizado na área Sul, enquanto que a maioria dos de Exatas e Biológicas se localiza na área Norte. Assim, quando PLATINA diz que estava acostumado "com as aulas entediantes da Área Norte", ele se refere a aulas da área de Exatas, por cursar a graduação em Física.

legal, encontrei vontade de estudar o que estava sendo passado, e não o fiz por obrigação. Me senti acolhido e confortável suficientemente para ter vontade genuína de estudar, formar uma opinião e compartilha-la com meus colegas, e tudo isso em sala de aula. Isso foi importante para mim. Além disso, a aula promoveu interação entre os colegas, inicialmente em grupos, e depois entre a sala inteira. A participação da professora também foi enriquecedora, pois a aula foi muito bem conduzida. [...]

De acordo com os diários, a aula de rotações por estações impactou significativamente as percepções das educandas(os). Muitos chegaram cansados(as), frustrados(as) ou inseguros(as), mas saíram motivados(as) e envolvidos(as) com o conteúdo. A dinâmica permitiu a todos(as) uma vivência prática e colaborativa sobre o tema da avaliação. O caráter interativo da aula também foi valorizado: rodas de conversa no final, a troca de experiências e a escuta ativa permitiram, segundo elas(es), um ambiente horizontal, onde puderam se sentir parte do processo. Muitos relataram sentir-se acolhidos(as), estimulados(as) a falar, a formar opinião e a aprender com os pares.

A proposta favoreceu a interação interpessoal, inclusive entre educandas(os) que se consideram tímidos(as), como relataram alguns diários, evidenciando o poder de uma abordagem acolhedora e participativa. O estudo de caso do aluno "Diego", por exemplo, desafiou o grupo responsável por ele a pensar em formas criativas e humanizadas de avaliação, levando em conta as individualidades e as diversas realidades dos sujeitos aprendentes. Isso mobilizou reflexões importantes sobre a função social da avaliação e seu papel no processo educativo, indo além da lógica classificatória.

Por fim, os diários me fizeram compreender que as aulas deveriam trazer muitas dinâmicas e metodologias diferenciadas, principalmente para abarcar os interesses delas(es). Assim como, para que aprendessem coisas novas e pudessem utilizá-las futuramente em suas práticas.

A atividade solicitada previamente para essa aula, das questões sobre avaliação de fato não foi discutida e um educando comentou sobre isso, o que me fez refletir que na próxima aula deveríamos iniciar com essa discussão. Ou seja, entendi que o trabalho realizado durante a semana, deveria ser discutido em sala de aula. E dessa forma, o fio da meada sobre avaliação não seria perdido.

5.3.4 4ª Aula - 17/04/2025 – avaliação da aprendizagem – emancipação

Na aula anterior, elas(es) solicitaram a criação de um grupo no *WhatsApp* para a definição dos grupos de trabalho, e assim o fiz. Definimos os grupos de trabalho, e o interessante é que muitos grupos foram provenientes dos grupos formados na aula anterior, o que mostra que

a rotação por estações permitiu que elas(es) se conhecessem um pouco melhor. Com a definição dos grupos, também realizei os sorteios da ordem de apresentação, com o respectivo fundamento, texto e filme ou documentário que conduziriam as apresentações. O grupo do *WhatsApp* foi uma ferramenta importante para a comunicação direta.

Nessa aula foi discutido o primeiro fundamento: emancipação. Mas, antes disso, fechamos as discussões sobre a avaliação da aprendizagem.

Para a aula do dia 17/04 elas(es) deveriam anteriormente, durante a semana:

1. Ler o texto sobre emancipação e responder ao fórum 1: que contribuições você gostaria de fazer sobre o texto de emancipação? Você tem alguma crítica ou sugestão para compor o texto? O fórum será referente ao fundamento da semana e será compartilhado com todos aqui na página. A resposta poderá ser enviada nos seguintes formatos: a) formato de texto (comentário) – mínimo de 300 palavras (pode fazer a contagem no *Word* e depois colar); b) formato de áudio – mínimo de 3 minutos; c) formato de vídeo (você não precisa necessariamente aparecer no vídeo) – mínimo de 3 minutos.

2. Ler e entregar o fichamento do texto 3 - FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. Capítulo 2 - A concepção bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica, p. 33-42. O texto foi escolhido por dialogar com o fundamento de emancipação. Freire (1987) tece críticas à bancária por tratar educandas(os) como passivos de conhecimento. A ideia seria que elas(es) pudessem refletir se ainda há indícios dessa educação bancária na universidade. Em oposição, Freire propõe uma educação libertadora, baseada no diálogo, na problematização da realidade e na conscientização. Defende que a verdadeira educação deve partir da experiência concreta dos oprimidos e possibilitar sua participação ativa na transformação do mundo.

Na aula anterior sobre avaliação, havia solicitado que cada pessoa elaborasse três perguntas sobre avaliação. A partir disso, organizei o Quadro 5 com algumas questões enviadas, selecionadas aleatoriamente por cada um. Para a seleção, no dia da aula, no período da tarde, solicitei no grupo do *WhatsApp* que cada pessoa escolhesse um número correspondente a uma das questões selecionadas.

Quadro 5 - Questões sobre avaliação elaborada por elas(es) e distribuídas

Número	Questões
1	Como tornar a avaliação um instrumento que realmente transforme a aprendizagem? Será que é possível combinar os dois conceitos — formativo e mediador — para criar uma prática mais justa e eficiente?
2	De onde está vindo o sentimento de prazer ao reprovar ou contestar o conhecimento do formando?

3	De que maneira a formação dos professores influencia a avaliação no século XXI?
4	Para alguns estudantes, a avaliação é um processo muito angustiante. Como poderia diminuir essa angústia?
5	Por que a prática de assistir às aulas e ser avaliado no final das mesmas causa tanto cansaço intelectual e desinteresse universalizado nos alunos? Como melhorar essa situação e que tipo de atividades, em um âmbito específico, aplicar, neste caso?
6	Se analisar a participação do aluno não se restringe somente à colaboração com os debates em sala, quais as outras alternativas para avaliar a participação?
7	O aluno é motivado a aprender sabendo que irá ser aprovado nas questões que estudou para a avaliação final? Ou podemos ver a avaliação final como uma tabuada gravada?
8	Se a avaliação é um processo contínuo e mediador, por que ainda é comum que professores utilizem apenas provas escritas como critério principal de aprovação?
9	O que define a qualidade e validade de um método avaliativo?
10	Como a formação docente atual prepara ou não os professores para avaliar?
11	É possível avaliar os alunos de forma mais justa levando em conta que vivemos em um sistema de educação padrão/tradicional?
12	Como avaliar constantemente durante um semestre o aprendizado de uma disciplina de exatas, que não seja de forma pontual, como avaliações escritas?
13	De que maneira o modelo tradicional de avaliação (centrado na prova e na nota) interfere no desenvolvimento de uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva?
14	Como a ausência de uma formação consistente em avaliação pode influenciar as práticas pedagógicas dos futuros professores em sala de aula?
15	Qual a prática avaliativa que contribui para o fracasso escolar?
16	De que maneira a experiência avaliativa vivida pelos estudantes nos cursos de licenciatura molda sua concepção de ensino e aprendizagem?

Fonte: autoria própria (2026)

No início da aula, compartilhei com cada participante, no *Word,* a pergunta pela qual seria responsável. Em seguida, tiveram 20 minutos para realizar uma breve pesquisa sobre a questão sorteada. Após esse tempo, iniciamos o momento de compartilhamento. Para isso, utilizei uma roleta *on-line* (https://spinthewheel.io/pt) com os nomes das(os) educandas(os) presentes: ao girá-la, a pessoa sorteada tinha a oportunidade de apresentar sua resposta. A cada fala, fazia comentários e abria espaço para que os(as) colegas também comentassem, promovendo uma troca constante. A seguir, destaco alguns diálogos interessantes sobre a discussão.

Pergunta de BERÍLIO (Q): "Se analisar a participação do aluno não se restringe somente à colaboração nos debates em sala, quais são as outras alternativas para avaliar a participação?"

BERÍLIO (Q) comentou: *"Não necessariamente o(a) educando(o) precisa estar falando para estar participando. É um dilema que também tenho, porque, mesmo sem falar, pode estar compreendendo e prestando atenção. Uma prática que considero interessante é, após atividades em grupo ou discussões orais, registrar por escrito as ideias. Para mim, isso é uma boa forma de avaliar se o educando está atento, presente e acompanhando a aula".*

Agradeci a fala de BERÍLIO(Q) e comentei que, muitas vezes, se atrela a participação apenas à fala. Ressaltei que o(a) educando(a) pode participar de diversas formas: por meio do trabalho escrito, da atenção durante a aula, da interação com colegas. Questionei que muitos educadores(as) atribuem nota à participação, mas se o(a) educando(a) for tímido(a), isso significa que ele(a) não merece essa nota? Destaquei que há outras formas de participação que precisam ser consideradas.

BERÍLIO (Q) complementou dizendo: *"não é apenas uma questão de timidez, mas também de dificuldade de se expressar oralmente, eu me sinto mais confortável escrevendo"*. Eu concordei e relacionei isso aos diferentes tipos e ritmos de aprendizagem, destacando que algumas pessoas se expressam melhor na fala e outras no texto.

Pergunta de PLATINA: Qual a prática avaliativa que contribui para o fracasso escolar?

PLATINA destacou: *"acredito que a prática avaliativa que contribui para o fracasso escolar é justamente a educação bancária, que é a realidade da nossa educação hoje. Então é o professor, somente o professor falando, enquanto os educandos têm que ficar sentados na carteira só recebendo conhecimento e tendo que memorizar, só que um conhecimento que não vem contextualizado. Então os educandos não conseguem entender onde isso pode ser aplicado no dia a dia, por exemplo. É uma educação que, além de não vir com essa contextualização, principalmente na parte de exatas, que é da minha área, o conhecimento vem muito arcaico. Vem como sendo algo que o educando não entende por não saber para que vai usar e não entende também o linguajar do conteúdo. Então a educação bancária acaba por excluir muitos educandos, acaba por não levar em consideração os conhecimentos que o educando pode estar trazendo tanto para os colegas quanto para o professor, e não contribui com o desenvolvimento da cidadania, que é o educando poder se expressar, poder debater, enfim, ter esse respeito, ter essa socialização, que acho que também é um papel da escola que não é bem cumprido com a educação bancária. Então, para mim, acho que esse é o método, não só de avaliação, mas o método pedagógico, por assim dizer, que está sendo mais nocivo atualmente".*

Em seguida, agradeci a contribuição de PLATINA e destaquei que achei muito relevante o fato de ele ter abordado a questão de forma mais ampla, trazendo a educação bancária como um dos pontos centrais para o fracasso escolar. Ressaltei que, nesse modelo, a(o) educanda(o) acaba se sentindo como uma máquina, sem autonomia, sem possibilidade de expressar sua criatividade e sem liberdade para tomar decisões, enquanto o(a) educador(a) se coloca como detentor(a) do conhecimento. Provavelmente, o comentário de PLATINA tenha sido reflexo da leitura do texto da aula, em que pode ter associado a pergunta à leitura de Freire.

Também destaquei que era importante compreender que toda prática pedagógica carrega uma concepção por trás. Assim, pontuei que não faria sentido conduzir uma aula dialógica e crítica e, posteriormente, recorrer a um instrumento de avaliação extremamente rígido, pois isso seria contraditório. Enfatizei que, a partir do momento em que estamos no processo de planejar uma aula e pensar um processo avaliativo, existe sempre uma concepção orientando essas escolhas, seja ela crítica, tradicional, mecanicista ou tecnicista.

Por fim, destaquei que um dos pontos a serem discutidos ao longo da disciplina de didática seria justamente o impacto da educação bancária no ensino, na aprendizagem e na avaliação.

Durante essa primeira parte da aula dedicada à temática da avaliação, para além do que já foi descrito, foi possível discutir diferentes concepções avaliativas presentes no contexto educacional.

A discussão também dialogou com os textos sobre emancipação, ressaltando o cuidado necessário para que o discurso crítico não se tornasse meramente retórico. Destacou-se que falar sobre emancipação não é suficiente; é necessário construir práticas pedagógicas que possibilitem às(os) educandas(os) vivenciarem a emancipação no cotidiano da sala de aula, por meio da participação ativa, do diálogo e da problematização da realidade.

Foi abordada a persistência de práticas associadas à educação bancária, inclusive no ensino superior. Os relatos indicaram que, embora o pensamento crítico seja frequentemente exigido, nem sempre há espaço para a expressão da subjetividade e da opinião própria das(os) educandas(os), o que gera contradições no processo formativo. Essa vivência, composta por aulas expositivas e pela reprodução de conteúdos, pode resultar em desmotivação e desesperança.

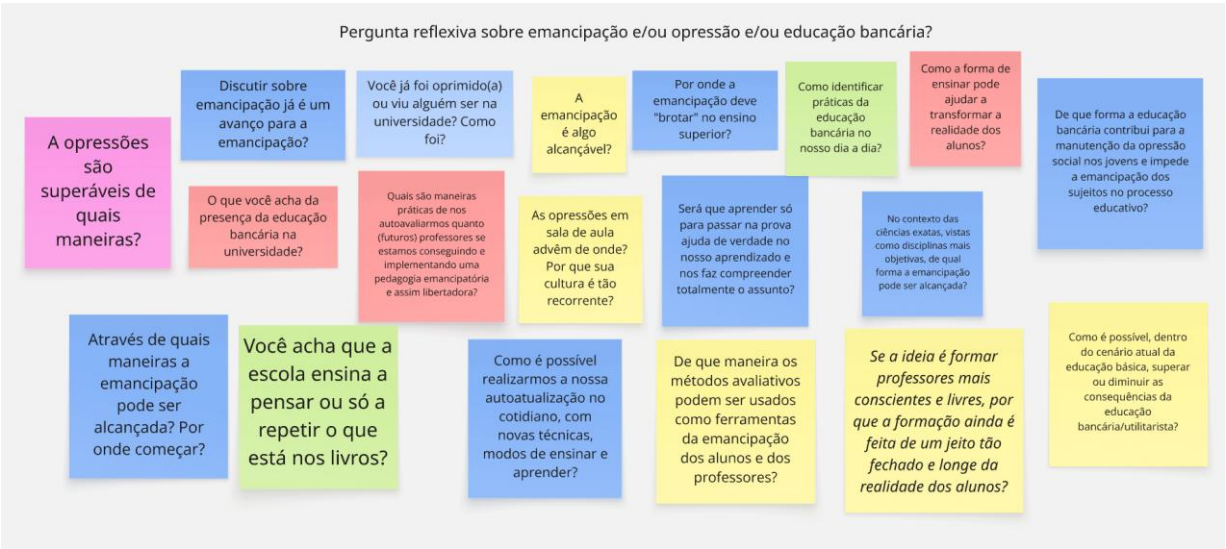
A partir dessa realidade, discutiu-se que tais experiências tendem a moldar futuras práticas docentes de duas maneiras: ou as(os) educandas(os) reproduzem os modelos opressores que vivenciaram, ou passam a rejeitá-los conscientemente, buscando construir práticas pedagógicas mais dialógicas e humanas. Nesse sentido, reforçou-se a atualidade e a urgência do pensamento de Paulo Freire, especialmente quanto à crítica à educação bancária e à defesa de uma educação libertadora.

Ressaltou-se a importância da empatia no processo educativo, tanto por parte dos(as) educadores(as) em relação às(os) educandas(os) quanto por parte das(os) educandas(os) em relação aos(as) educadores(as). Compreender que ambos são sujeitos históricos, atravessados por experiências e processos formativos distintos, mostrou-se essencial para a construção de um ambiente educacional mais justo, humano e colaborativo.

Encerrando a discussão, destacou-se que, mesmo inseridos em um sistema educacional tradicional, é possível pensar e praticar formas de avaliação mais diversificadas e justas, que não se limitem a provas finais, mas considerem trabalhos, atividades processuais, relatórios e diferentes formas de acompanhamento da aprendizagem. O objetivo central dessa reflexão foi incentivar as(os) futuras(os) docentes a repensarem suas práticas avaliativas, buscando sempre aquelas que façam sentido para as(os) educandas(os) e contribuam efetivamente para a aprendizagem. Posterior a esse momento rico, fizemos um intervalo.

Após o intervalo, iniciei o segundo momento da aula explicando a dinâmica da atividade proposta. Propus três questões para discussão, elaboradas com base nos textos (fundamento de emancipação e pedagogia da autonomia): 1) discutir sobre emancipação já é um avanço para emancipação? 2) O que você acha da presença da educação bancária na universidade? 3) Você já foi oprimido(a) ou viu alguém ser na universidade? Como foi? Solicitei que as(os) educandas(os) registrassem também uma questão relacionada à opressão, à emancipação ou à educação bancária, em um quadro coletivamente construído na ferramenta *Miro* (https://miro.com/pt/). As perguntas feitas podem ser vistas na Figura 10. Foram colocadas questões profundas e reflexivas.

Figura 10 - Perguntas sobre emancipação/e/ou opressão e/ou educação bancária



Fonte: autoria própria (2026)

Na etapa seguinte, cada pessoa escolheu uma das questões do quadro para comentar. Iniciei esse momento compartilhando uma experiência pessoal de opressão que vivi na universidade. Os(as) demais puderam comentar essa mesma questão ou escolher outra. As discussões foram muito relevantes, com reflexões intensas e fortes sobre as opressões vivenciadas na universidade.

BERÍLIO (Q) compartilhou uma reflexão sobre como identificar práticas de educação bancária no cotidiano acadêmico. Destacou que uma de suas principais características é a rigidez excessiva nas práticas docentes e relatou, em contrapartida, uma experiência avaliativa diferenciada vivenciada em outra disciplina da área da química.

Segundo o relato, a avaliação da aprendizagem nessa disciplina era realizada em grupos, com sorteio tanto das questões quanto do integrante responsável pela resposta, o que exigia o envolvimento de todos os membros. Ressaltou que essa estratégia transferia a responsabilidade individual para a coletiva, incentivando o compromisso com a aprendizagem e a cooperação entre os colegas.

A contribuição apontou que esse tipo de prática possibilitava uma avaliação mais significativa, ao mesmo tempo em que rompia, ainda que parcialmente, com a lógica tradicional da educação bancária, ao conferir maior protagonismo às(os) educandas(os). Agradeci a reflexão e destaquei como experiências pedagógicas que fogem ao modelo tradicional tendem a marcar o percurso formativo, permanecendo na memória das(os) educandas(os) e influenciando suas futuras práticas docentes.

Na sequência, OURO partilhou um relato pessoal sobre uma situação de opressão vivenciada no contexto universitário, relacionada a uma prática avaliativa baseada na apresentação de seminários. O episódio envolveu uma postura autoritária de um(a) docente durante a avaliação, com interrupções constantes, questionamentos excessivamente conteudistas e a exposição pública de OURO, o que gerou um ambiente de hostilidade e desqualificação.

OURO destacou que a experiência foi decisiva para repensar seu percurso formativo, levando-o a migrar do bacharelado para a licenciatura, por não se identificar com práticas pedagógicas opressoras e desumanizantes. Ressaltou que situações como essa não devem ser compreendidas como incapacidade individual, mas como resultado de concepções avaliativas e posturas docentes que podem impactar profundamente a trajetória acadêmica e pessoal das(os) educandas(os)

A partir do relato, destaquei a importância de não internalizar experiências avaliativas violentas como fracasso pessoal e reforcei a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a formação, o acolhimento e a humanização. Enfatizei que avaliações devem contribuir para a aprendizagem, e não para a reafirmação de hierarquias ou relações de poder que silenciam e afastam as(os) educandas(os) do processo formativo.

MERCÚRIO relatou uma experiência recente em uma disciplina universitária, demarcada por uma postura autoritária e desrespeitosa de um(a) docente desde o primeiro contato com a turma. O episódio envolveu o uso de linguagem agressiva diante das dificuldades das(os)

educandas(os) em acessar o sistema acadêmico e a recusa em dialogar sobre a situação. De acordo com MERCÚRIO: "*Perguntou se os alunos haviam lido o plano de ensino e, diante de respostas negativas, afirmou de forma agressiva: "Se não leram, danem-se todos", utilizando exatamente essas palavras".*

A partir do relato, destaquei que esse tipo de postura, especialmente logo na primeira aula, tende a produzir um ambiente de medo, silenciamento e distanciamento, reforçando relações hierárquicas rígidas e a lógica da educação bancária. Ressaltei que práticas desse tipo, infelizmente, ainda são recorrentes no contexto universitário e impactam negativamente o processo formativo e as relações pedagógicas.

RÊNIO compartilhou uma experiência em que, ao iniciar uma disciplina, o(a) educador(a) fez perguntas sobre idiomas e habilidades prévias, criando um clima de afastamento e sugerindo que apenas certos perfis estariam aptos ao curso: *"Iniciou a aula perguntando se alguém falava grego, se alguém falava francês, se alguém dominava duas ou três línguas a mais, além da língua nativa?"*. RÊNIO relacionou isso a estereótipos e a uma postura de superioridade intelectual presente em alguns contextos acadêmicos.

Comentei que, infelizmente, docentes muito centrados no próprio ego podem usar títulos ou habilidades para se colocar acima das(os) educandas(os). Ressaltei que não é falar da trajetória que afasta, mas a forma como se fala, que pode reforçar hierarquias, quando a relação deveria ser horizontal e colaborativa.

MERCÚRIO retomou uma das perguntas dos *post-its*: se apenas discutir a emancipação já seria um avanço. *"Acredito que sim, pois a emancipação é um processo contínuo, não um estado final. Desde o momento em que a pessoa começa a se perceber como sujeito crítico e social, relacionando isso tanto à área didática quanto ao conteúdo e à atuação futura, já se inicia um movimento emancipatório".*

Destacou a importância de perceber-se também como educanda(o), reconhecendo as opressões vivenciadas, e de ter espaços seguros para dialogar sobre essas experiências, evitando que tudo fique restrito à autorreflexão individual. MERCÚRIO ressaltou que esses momentos de conversa ampliam horizontes e contribuem para a conscientização.

Para MERCÚRIO - *"Transformar a emancipação em atividades práticas nem sempre é simples. Muitas vezes, apenas abrir um espaço de diálogo ao final de uma atividade ou ao término de um conteúdo já representa um avanço significativo. A emancipação não tem fim: acreditar estar plenamente emancipado pode significar que já se deixou de agir de acordo com uma pedagogia da liberdade".*

Aproveitei para comentar que não faria sentido trazer esses fundamentos apenas como parte da minha própria bagagem, sem que elas(es) compreendessem minimamente o que estava sendo proposto. Expliquei que a ideia era que, ao final do semestre, o grupo pudesse refletir coletivamente: se houve algum nível de emancipação, se houve liberdade, o que funcionou, o que não funcionou e como isso poderia ser aprimorado. Também destaquei a importância de pensar esses fundamentos nas áreas específicas de formação de cada um(a), reconhecendo que se trata de um processo muito mais complexo e contínuo.

NITROGÊNIO (Q) explicou que escolheu seu próprio *post-it* e iria responder à pergunta sobre por que, mesmo com professores mais conscientes e livres, a formação ainda ocorre de forma tão fechada e distante da realidade que se deseja alcançar com a emancipação? Refletiu: *"Mudar práticas consolidadas há muito tempo é difícil, pois envolve tirar docentes mais antigos de suas zonas de conforto. Muitos professores reproduzem o modelo pelo qual foram formados, e que, mesmo com mudanças pontuais, o padrão ainda persiste".*

NITROGÊNIO (Q) sugeriu que uma forma de transformação seria atuar diretamente na formação de futuras(os) educadoras(es), incentivando práticas mais abertas, que deem espaço de fala as(aos) educandas(os) e promovam uma maior conexão com a realidade delas(es). Reconheceu que: *"A longo prazo, essa mudança é possível, mas levará tempo, já que romper hábitos enraizados é algo complexo".*

Agradeci a fala de NITROGÊNIO (Q), concordando com a análise, e destaquei que essas reflexões têm relação direta com a formação docente e com práticas que permanecem enraizadas. Ressaltei que, apesar da dificuldade, há esperança de que novas gerações consigam promover transformações a partir desse tipo de reflexão.

Em seguida, TUNGSTÊNIO decidiu responder: A escola ensina a pensar ou só a repetir o que está nos livros? Para ela(e), *"a escola ainda ensina muito mais a repetir do que a pensar. A educação permanece fortemente marcada pelo modelo bancário, especialmente nas disciplinas que cursou, em que o conteúdo é retirado do livro e reproduzido em sala, sem problematização".* Comentou: *"alguns professores utilizam o mesmo material e a mesma prova por anos consecutivos".*

Agradeci a participação de todas(os) e expliquei que, embora não fosse possível responder a todas as perguntas naquele momento, algumas delas continuariam sendo discutidas ao longo das próximas aulas.

Posteriormente, destaquei a relevância das contribuições trazidas pelas(os) educandas(os) nos fichamentos e nos fóruns relacionados ao fundamento de emancipação. Embora

ainda não tivesse conseguido ler todos os materiais, ressaltei que as reflexões apresentadas foram significativas e revelaram uma inquietação recorrente: a busca por ações práticas que materializassem a emancipação no contexto da didática.

Problematizei essa demanda, explicando que não havia trazido exemplos prontos de práticas emancipatórias justamente porque não saberia, a priori, quais seriam. Argumentei que essa ausência não se configurava como um descuido, mas fazia parte da própria intencionalidade da disciplina. A proposta não era apresentar a emancipação como um modelo acabado, mas sim construí-la coletivamente ao longo do processo formativo. Nesse sentido, questionei se, ao final da disciplina, seria possível identificar algum resquício de emancipação no percurso vivido pelas(os) educandas(os): de que forma entraram e de que forma sairiam após essa experiência formativa.

Ressaltei, ainda, que, a partir da literatura que vinha pesquisando, não encontrei exemplos consolidados de emancipação efetiva no campo específico da didática, embora seja possível identificar experiências em outras áreas. Assim, a disciplina se propõe como um espaço de investigação: é possível emancipar educandas(os) no contexto da didática? Trata-se de uma pergunta sem resposta prévia, a ser construída ao longo do percurso formativo.

Apresentei a emancipação como o eixo central da disciplina, destacando, contudo, que, para que ela se concretize, é necessário que outros pilares estejam presentes, como a liberdade, a dialogicidade e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos. Nesse sentido, provoquei as(os) educandas(os) a refletirem sobre se a própria disciplina estaria sendo construída a partir desses fundamentos, afirmando que essa avaliação caberia a elas(es) ao final do processo.

Ao final, comentei sobre a atividade avaliativa, o fichamento, explicando que ela seria mais livre, com o objetivo de observar se a leitura do texto-base teria sido realizada e de uma forma que usasse mais a criatividade. Ou seja, percebi que os fichamentos estavam sendo entregues em um formato muito rígido, atendendo às ideias do texto e não tão críticas. Por isso, substituiria os fichamentos por atividades críticas, mais flexíveis, desde que elas expressem a opinião crítica e reflexões sobre o texto. Sugeri algumas opções, ficando livre a escolha ou novas propostas: mapa mental, mapa conceitual, criação de imagem, fichamento, apresentação, *podcast*, resumo crítico, questionamentos com possíveis respostas e outros.

Na parte final da aula, trabalhamos com o quadro sobre emancipação que elaborei ao final de cada fundamento na parte teórica, contendo duas colunas: “ações da educadora” e “ações das(os) educandas(os)”. Solicitei que contribuíssem livremente, adicionando ideias ao quadro. Me ausentei por uns 10 minutos da chamada, permanecendo na sala, para que pudessem

dialogar entre si. O Quadro 6 apresenta as ações que já estavam presentes e, em azul, as contribuições feitas por elas(es) nessa aula sobre emancipação.

Quadro 6 - Contribuições no fundamento de emancipação

EMANCIPAÇÃO	
Ações da educadora	**Ações das(os) educandas(os)**
Rompe a lógica do ensino bancário	Quer que a lógica do ensino bancário seja rompida
Enxerga a sala de aula como um ambiente de mudança	Enxerga a sala de aula como um ambiente de mudança
Incentiva a reflexão sobre a realidade	Reflete sobre sua realidade
Estimula a criticidade	Reflete criticamente
Pratica constantemente sua emancipação	Pratica constantemente sua emancipação
Não é opressora	Não se sente oprimido(a)
Não se sente oprimida	Não oprime
Não se coloca como detentora do saber – ensina e aprende	Aprende e ensina
Conscientiza e é conscientizada	É conscientizada(o) e conscientiza
Gostaria de transformar a realidade das(os) educandas(os)	Gostaria de ter sua realidade transformada
É agente de transformação	É agente de transformação
É humana e humaniza	É humana(o) e humaniza
Acredita na emancipação	Gostaria de emancipar-se
Acolhimento da(o) educanda(o) como sujeito particular	É acolhido(a) e se sente confortável para ser um(a) sujeito(a) ativo(a)
Incentivar o diálogo aberto e horizontal	Se sentir motivada(o) e dialogar
Criar um ambiente amigável e acolhedor	Prezar pelo ambiente
Adaptar-se às necessidades da(o) educanda(o)	Estar aberta(o) as mudanças e a se adaptar também

Fonte: autoria própria (2026)

Ao ver as contribuições no quadro, fiquei extremamente feliz, pois senti que as ações que adicionaram indicavam que as práticas que estavam sendo construídas estavam sendo percebidas. De modo geral, terminei a aula muito alegre, com a sensação de que alguma semente foi plantada. Mesmo diante dos desafios do fundamento de emancipação, que pensei ser o mais difícil de materializar, entendi que, pouco a pouco, estávamos conseguindo construir esse caminho juntos(as).

Para terminar, falei sobre os diários de bordo. Sugeri que passassem a ser anônimos, pois percebi que algumas(os) educandas(os) poderiam estar receosas(os) de registrar críticas ou opiniões mais sinceras, por eu ser a educadora, mesmo prezando pelo diálogo e pela horizontalidade. A ideia era que, sendo anônimos (via *Google Forms*), elas(es) pudessem se sentir mais livres para escrever. Além disso, combinei que o diário seria aberto na quinta-feira, após a aula,

ou na sexta-feira pela manhã, e entregue entre segunda-feira e terça-feira. Assim que enviassem, deveriam avisar no grupo do *WhatsApp* para que eu pudesse ter um controle dos envios.

Abaixo, apresento alguns registros de diários de bordo que expressam como se sentiram com a aula sobre emancipação.

1 (DB1704) - *A aula foi muito interessante. Gostei bastante da dinâmica, especialmente por todos poderem participar e compartilhar suas opiniões. Isso enriqueceu bastante a discussão e ajudou muito a fixar o conteúdo. [...] Foi uma experiência bem positiva. Sobre a rotina de estudos, confesso que está um pouco puxada. Toda semana temos bastante leitura e várias atividades para entregar, o que exige bastante tempo e dedicação. Entendo que tudo isso faz parte do processo de aprendizagem, mas, considerando que temos outras disciplinas também, às vezes fica um pouco difícil equilibrar tudo. Talvez um melhor planejamento da carga de tarefas pudesse ajudar a tornar esse processo mais leve e produtivo [...].*

2 (DB1704) – *[...]. Eu gosto muito desse tipo de atividade, embora não saiba trabalhar sozinha muito bem. A discussão foi frutuosa e gostei de como se desenrolou; foi muito respeitosa, agradável e efetiva [...]. Me senti protagonista do estudo e gostei de como o mesmo foi guiado pela professora.*

3 (DB1704) - *[...] Alterar o método de ensino requer esforço. Requer determinação, ponderação e abdicação de práticas arraigadas. Muitos continuam repetindo experiências passadas por medo ou comodidade. Existe pouca motivação institucional para explorar caminhos alternativos. A aula destacou o quanto nossa educação ainda possui práticas da educação bancária, mesmo que o discurso pareça ser diferente. Embora o assunto da emancipação seja recorrente em textos e discussões, ainda é incomum observar sua aplicação prática no ambiente universitário. [...] Concluo a aula com um sentimento de alerta e responsabilidade de que a mudança almejada na educação também se inicia em nossas atitudes e na forma como optamos por encarar nossa formação [...]*

Muitas(os) educandas(os) reconheceram a pertinência dos temas e apontaram que as discussões ajudaram a desenvolver uma visão mais crítica do papel docente, ainda que algumas(os) tenham expressado dificuldades relacionadas à quantidade de atividades da aula e da própria disciplina, à organização ou mesmo à timidez para falar em público.

Esses relatos foram interessantes porque demonstraram o quanto puderam ser mais sinceras(os) na escrita do diário quando este passou a ser anônimo. É importante ressaltar que sempre perguntei em sala sobre o andamento das atividades avaliativas e que sempre respondiam que estava tudo indo bem. Então, nesse momento, a partir destes diários, percebi que deveria fazer alguma modificação na quantidade de atividades. Obviamente, algumas pessoas

comentaram sobre o não entendimento das atividades avaliativas, mesmo com explicações durante as aulas e com o AVA com todas as instruções, e isso provavelmente ocorreu por não acessarem o AVA.

Ainda sobre os diários, mesmo as educandas(os) que enfrentaram dificuldades técnicas ou emocionais durante a aula reconheceram o esforço e o cuidado na condução, valorizando o acolhimento e o diálogo como pilares da prática docente.

5.3.5 5ª Aula - 24/04/2025 – liberdade – GT1

Antes de iniciar o relato da aula, gostaria de contar algo muito particular que me aconteceu nesse dia e que mexeu bastante com os meus sentimentos e me fez refletir ainda mais sobre o quanto devemos estar abertas(os) a entender que todas as pessoas vivem milhões de histórias em um dia e que isso impacta fortemente a sua essência. Falando especialmente das educandas(os) e educadoras(os) do noturno, então, depois de um dia às vezes estressante, feliz, triste e tantas outras coisas, é preciso entender alguns comportamentos. Claro que isso não significa que, depois de um dia ruim, as pessoas devem ser tratadas mal, mas é no sentido de que, por mais que se tente, em um dia não tão bom, mesmo tentando ficar bem, às vezes não conseguimos.

Nesse dia, fui extremamente triste para a aula. Isso porque, no prédio, ocorreu uma fatalidade com o porteiro. Ele era uma pessoa que eu não conhecia muito bem, pois estava tirando férias de outro, mas, na noite anterior ao acontecimento, acredito que fui a última pessoa a falar com ele, pois já era bem tarde quando cheguei. Eu falei “boa noite” e agradeci ao passar pelo portão quando ele o abriu. Na quinta-feira, assim que acordei, fiquei sabendo que ele teve um ataque cardíaco fulminante durante o expediente no prédio e não resistiu. Isso mexeu muito comigo, no sentido de refletir sobre o quanto, muitas vezes, não aproveitamos a vida e, principalmente, sobre o quanto tantas pessoas são invisibilizadas. Principalmente porque fiquei sabendo que ele havia ido ao médico mais cedo, pois já estava com dores e teria optado por não ir a um dos trabalhos que tinha e comparecer a esse, que era mais tranquilo. Então, mesmo precisando de repouso, foi ao trabalho com medo de perdê-lo? Por que o liberaram no hospital? Foi teimosia dele? Como a empresa se comportou sabendo que ele não estava bem? Tantas perguntas ficaram na minha mente e um sentimento enorme de impotência, que não passou ao longo do dia, pensando em quanto a vida de tantas pessoas era pautada pela sobrevivência.

À noite, cheguei à aula muito desanimada, mas não sei se transpareci para as(os) educandas(os). Nessa aula, iniciamos as apresentações dos grupos de trabalho. Antes de começar a apresentação do GT1, comentei sobre o *feedback* das atividades avaliativas que enviaram nos

diários, relatando insatisfação com o número de atividades propostas durante a semana. E elogiei os diários, dizendo que era isso mesmo que estava buscando: críticas que pudessem melhorar a nossa disciplina e a minha prática.

Em relação à atividade de fichamento, que foi transformada em atividade crítica na aula passada, mesmo modificando o formato de envio para ficar mais flexível para elas(es), realmente analisei que estava sendo muita coisa para fazerem. Depois de propor a flexibilidade, os trabalhos melhoram bastante, pois enviaram: mapa mental, análise de argumentação, fichamento, resumo crítico, perguntas e respostas e apresentações. Mas mesmo mudando o formato, alguns ainda permaneceram rígidos, o texto pelo texto, sem tanta opinião crítica. Assim, comuniquei a elas(es) que as atividades referentes ao fichamento seriam substituídas por atividades propostas pelos GT e por mim em sala de aula. Assim, todas(os) que comparecessem à aula fariam as atividades e assim observaria a participação delas(es) mais de perto. Isso reduziria a sobrecarga de atividades em casa.

Para a aula do dia 24/04 elas(es) deveriam anteriormente, durante a semana:

1. Ler o texto sobre liberdade e responder ao fórum 2: que contribuições você gostaria de fazer sobre o fundamento de liberdade? Você tem alguma crítica ou sugestão para compor o texto? Que reflexões o texto permitiu que você tivesse? (Mesmas instruções do fórum anterior).

2. Assistir ao filme – Escritores da Liberdade (2007) e destacar as falas que mais marcaram. Tentando sempre estabelecer uma ligação com o que já vivenciaram. O filme retrata a experiência real da educadora Erin Gruwell com uma turma de educandas(os) em uma escola pública dos Estados Unidos, permeada pela violência e pela desigualdade. Ao romper com métodos tradicionais de ensino e avaliação, ela propõe práticas pedagógicas centradas na liberdade, na escuta, no respeito às singularidades e na valorização da vivência dos(as) educandos(as), como a escrita de diários. A obra destaca a importância de uma educação comprometida com o vínculo, o cuidado e a transformação, mostrando que avaliar e ensinar devem ser atos humanos, reflexivos e inclusivos. O filme foi escolhido por dialogar intensamente com o fundamento de liberdade e com o texto sobre currículo, para que eles(as) pudessem refletir também sobre a importância da liberdade no currículo, que foi justamente essa ação que a educadora praticou no filme.

3. Ler e entregar a atividade crítica do texto 4 - SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: **Saberes e incertezas sobre currículo,** Porto Alegre: Artmed, 2020, p. 16-35. O texto de Sacristán foi escolhido por dialogar com o fundamento de liberdade, ao problematizar os mecanismos que mantêm a escola como instrumento de reprodução social e

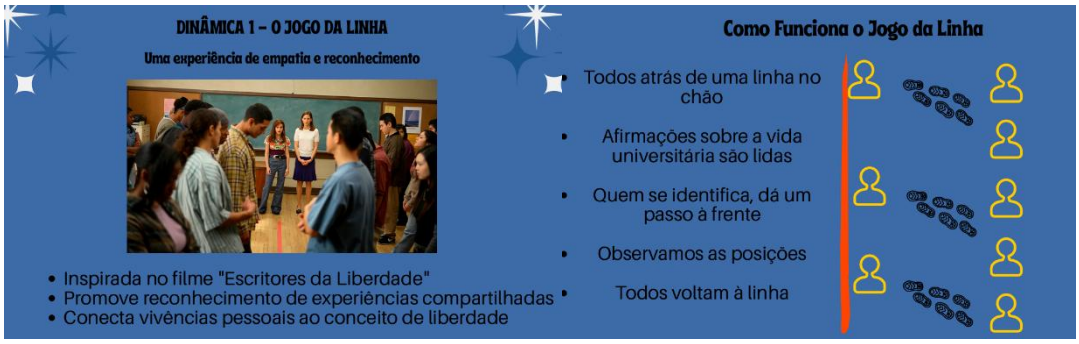
cultural. O autor questiona uma organização curricular que reforça a submissão e o controle, afastando-se de práticas que promovam a autonomia, a liberdade e a participação crítica das(os) educandas(os). Em sintonia com a perspectiva freiriana, Sacristán defende que a educação deve orientar-se pela transformação da realidade e pela construção de pessoas capazes de intervir no mundo. Para isso, propõe uma reflexão sobre o papel do currículo como prática social e política, que deve partir da experiência concreta e do diálogo com os saberes das(os) educandas(os), contribuindo para sua libertação.

Iniciamos a apresentação e o GT1 era composto por educandas(os) de química. O grupo utilizou como principais referências o filme Escritores da Liberdade (2007), o texto de Sacristán "O que significa currículo?" e o texto sobre liberdade. O uso do fundamento me surpreendeu, pois não estava previsto que elas(es) falassem sobre, mas comentaram que resolveram trazer porque dialogava tanto com o filme quanto com o texto de Sacristán. Além disso, articularam o fundamento de emancipação com o de liberdade. Percebi que, durante a apresentação, teceram críticas à educação bancária e defenderam uma prática educativa libertadora. Inclusive, fizeram isso com escuta, problematização e construção coletiva do conhecimento, como se verá a seguir.

Realizaram uma análise do filme destacando temas como segregação, violência institucional e o impacto de uma abordagem educativa sensível e transformadora, centrada na realidade das(os) educandas(os). Elas(es) fizeram uma apresentação sobre alguns destaques principais do filme e trouxeram trechos na apresentação, o que tornou tudo mais dinâmico. Houve bastante comentário e participação dos(as) colegas sobre o filme. BORO (Q) comentou: *"O filme mexeu muito comigo, nunca tinha assistido. Especialmente, a questão do racismo, dizendo, pois tanto eu, por ser uma mulher negra, quanto o pai já fomos vítimas de racismo"*. Ficou bastante emocionada com o relato e nós acolhemos esse momento. Eu disse que sentia muito.

Também foram discutidas as dimensões do currículo, prescrito, real e oculto, entendendo-o como uma construção política e social, que expressa valores e escolhas sobre o que e como se ensina. Trouxeram e discutiram dados de orçamento, cortes em bolsas, redução de investimentos em pesquisa, tecendo críticas e diálogos sobre o que chamaram de: *"Retrocessos do (des)governo Bolsonaro para a Educação"*. Após a discussão, realizaram uma dinâmica inspirada no filme descrita na Figura 11.

Figura 11 - Jogo da linha



Fonte: autoria própria (2026).

Nessa dinâmica, uma pessoa do grupo leu algumas afirmações enquanto nos dividíamos em dois grupos, em uma linha imaginária, na sala. A cada afirmação em que nos identificávamos, dávamos um passo à frente.

As afirmações foram: 1 - Dê um passo à frente se você já se sentiu sobrecarregado com a quantidade de leituras e trabalhos acadêmicos. 2- Dê um passo à frente se você já teve que escolher entre participar de um evento acadêmico importante e cumprir outras responsabilidades pessoais. 3- Dê um passo à frente se você já sentiu que seu conhecimento ou experiência foi desvalorizado em uma discussão acadêmica. 4- Dê um passo à frente se você já teve medo de fazer perguntas em sala de aula por receio de parecer menos inteligente. 5- Dê um passo à frente se você já teve um professor na universidade que realmente transformou sua forma de pensar sobre determinado assunto. 6- Dê um passo à frente se você já se sentiu pressionado a concordar com a opinião de um professor mesmo discordando dela. 7- Dê um passo à frente se você já precisou trabalhar enquanto estudava para se manter na universidade. 8- Dê um passo à frente se você já enfrentou dificuldades para conciliar sua vida acadêmica com sua saúde mental. 9 - Dê um passo à frente se você já se sentiu deslocado ou como se não pertencesse ao ambiente universitário. 10 - Dê um passo à frente se você já teve que adaptar seu método de estudo várias vezes até encontrar um que funcionasse para você. 11 - Dê um passo à frente se você já sentiu que o currículo do seu curso não contempla adequadamente questões sociais importantes. 12 - Dê um passo à frente se você já participou de um projeto de extensão ou pesquisa que te conectou a realidades fora da universidade. 13 - Dê um passo à frente se você já teve que defender um ponto de vista impopular em uma discussão acadêmica. 14 - Dê um passo à frente se você já se sentiu intimidado pela linguagem acadêmica ou pelo vocabulário específico de sua área. 15 - Dê um passo à frente se você já teve uma ideia criativa ou inovadora que foi desencorajada por ser considerada "fora do padrão acadêmico".

Todas(os) presentes participaram da atividade e senti que, aos poucos, ela foi aproximando a turma, e começamos a nos reconhecer nas(os) outras(os). Avaliei que as afirmações construídas dialogaram diretamente com os temas trabalhados, especialmente por partirem de aspectos de postura e perspectiva, bem como das vivências que cada um(a) vivenciou ao longo da universidade. Muitas refletiam experiências já vivenciadas, mas serviam para evidenciar que, embora as situações sejam diversas, apresentam muitas semelhanças no ambiente acadêmico.

Considerei a atividade bastante relevante, sobretudo porque as(os) educandas(os) se inspiraram no filme e conseguiram trazer essa dinâmica ao contexto da aula. Houve um grande dinamismo durante a atividade, além de uma aproximação entre o grupo, o que permitiu que começássemos a nos reconhecer tanto nas diferenças quanto nas semelhanças.

O grupo propôs outra dinâmica chamada de *"recriando diários" – a inspiração veio de um momento marcante do filme Escritores da Liberdade: a professora entrega diários para os alunos escreverem livremente sobre suas vidas. Esse espaço vira um refúgio. Um jeito de colocar pra fora o que sentem, pensam e vivem. Paulo Freire dizia que a escrita é um ato de liberdade: Quando escrevemos sobre nossa realidade, passamos a compreendê-la, questioná-la. Hoje, cada um vai criar seu próprio "Diário da Liberdade". Escreva sobre o que significa ser livre na sua experiência educacional, aqui na universidade".* – GT1

Cada pessoa escreveu em uma folha de forma anônima e depois, quem se sentiu à vontade, compartilhou os escritos. Iniciei comentando que para mim ser livre era: *"Ser acolhida pela turma e me sentir confortável e segura para compartilhar coisas pessoais para além das atividades escolares. Significa participar de forma ativa e crítica da construção do conhecimento e ter espaço para que a minha voz e ideias sejam ouvidas. Significa olhar para mim mesma e para meus colegas e estudantes e saber que nossas trajetórias e vidas importam e que nossas experiências de vida devem ser consideradas dentro da sala de aula. É poder contribuir e planejar a disciplina em conjunto e saber que minhas ideias serão minimamente levadas em consideração".*

Educanda(o) – *"Ser livre na minha experiência educacional é desafiador, pois há uma estrutura ainda elitista e excludente dentro da Universidade Pública. Fico horrorizado com a quantidade de estacionamentos e a falta de estrutura para deslocamento de bicicleta dentro da UFSCar. Fico horrorizado com os casos recorrentes de racismo. Fico horrorizado com a falta de comprometimento com a permanência estudantil. Fico horrorizado com o esvaziamento do movimento estudantil e a decadência do DCE. Fico horrorizado com a quase completa ausência de retorno para a sociedade, com a falta de extensão. É difícil praticar a liberdade no meio de tanta coisa horrorosa dentro de uma redoma".*

Educanda(o) – "*Eu diria que ser livre, no ambiente universitário, começou com o simples ato de escolher estar aqui, por livre e espontânea vontade, permanecer e aqui crescer. Crescer como ser humano, um ser empático, um ser comunicativo, um ser em constante desenvolvimento. Ser livre é ter um motivo para continuar".*

Educanda(o) – *"Possibilidade de ocupar os espaços da universidade; poder participar de discussões que enriquecem os conhecimentos e a vivência acadêmica; desenvolvimento de autonomia nos métodos e conteúdos; sentir-se pertencente aos ambientes enquanto parte construtora de oportunidades para a mudança; abertura p/ construção de laços e vínculos pessoais que fazem parte e contribuem com nossas vidas; ser acolhida na sala de aula e fora dela para ser ouvida e ouvir".*

As falas acima foram extraídas da atividade que também foi entregue de forma anônima. Retrataram principalmente a liberdade como um fundamento que, embora possa ser desafiador de ser vivenciado em um ambiente por vezes com restrições, também se expressa na possibilidade de ser e estar no espaço universitário. Essa liberdade manifesta-se no direito de permanecer por livre e espontânea vontade, de ocupar os espaços da universidade, de participar de discussões, de construir laços e de vivenciar o coletivo. Nesse sentido, a liberdade está associada ao ir e vir, ao acolhimento, à escuta e à possibilidade de ser ouvida(o), bem como ao exercício da crítica, elementos fundamentais para que ela se concretize no cotidiano universitário de acordo com as(os) educandas(os).

Depois da apresentação e da dinâmica, fizemos um intervalo. Conversei com o grupo e disse que tinha sido maravilhoso, que não teria feito melhor. De fato, foi incrível. Perguntei se poderia dar um abraço nelas(es), abracei cada um(a) do grupo e os parabenizei. Na verdade, sinto que eu era quem precisava do abraço.

Depois do intervalo, antes de iniciarmos a discussão sobre liberdade, complementei algumas questões. Conduzi uma discussão com as educandas e os educandos a partir das seguintes questões: haviam compreendido a ideia de currículo? E se algo no texto lhes tivesse chamado mais atenção? Retomei a noção de currículo como um elemento regulador e questionei se elas(es) percebiam esse poder regulador e em que sentidos ele se manifestava.

A partir disso, utilizei o exemplo do filme discutido em aula e destaquei os três tipos de currículo que haviam sido mencionados pelo GT1 com base em Sacristán (2020): o currículo prescrito, entendido como aquele que está no planejamento, na ementa, no plano de ensino ou no plano de aula; o currículo real, que corresponde ao que efetivamente acontece na prática; e o currículo oculto, relacionado às concepções, valores e práticas que atravessam o cotidiano escolar, muitas vezes de forma implícita.

Ao retomar a personagem da educadora no filme, destaquei que, de certa forma, ela rompeu com o currículo prescrito. Enquanto os demais educadores seguiam rigidamente esse currículo, ela também operava a partir de um currículo oculto, orientado por suas concepções e pela realidade das(os) educandas(os). Ressaltei, no entanto, que, apesar das dificuldades enfrentadas, ela contou com um mínimo respaldo de uma instância superior, o que lhe permitiu uma certa margem de liberdade para desenvolver sua proposta pedagógica.

Apontei que a principal provocação do texto de Sacristán (2020) era justamente nos fazer refletir sobre o quanto o currículo pode engessar, amarrar e limitar as práticas docentes. Questionei como trabalhar em contextos escolares que não oferecem liberdade para modificar ou tensionar esse currículo, retomando as falas dos próprios educandos nesse sentido.

Ainda a partir do filme, destaquei que a educadora, da área de língua inglesa, conseguiu trabalhar a literatura e os livros a partir da realidade das(os) educandas(os). Problematizei, então, se esse mesmo movimento seria possível em áreas como a física, a química ou a matemática. Questionando se, nessas disciplinas, seria viável trabalhar de forma tão diretamente vinculada à realidade. Ressaltei que essa reflexão não constava explicitamente no texto, mas era um exercício importante a partir do que havíamos discutido.

Expliquei que a escolha do fundamento de liberdade e do filme *Escritores da Liberdade* teve justamente a intenção de provocar essa associação: até que ponto o currículo pode ser livre e, ao mesmo tempo, libertador? Utilizei como exemplo a própria disciplina, destacando que há uma ementa a ser seguida e que alguns dos textos trabalhados eram textos-base previstos nela. Comentei que consegui fazer algumas alterações no movimento de organização da disciplina, mas ressaltei que há docentes que seguem a ementa de forma rígida, priorizando apenas o conteúdo, em detrimento da metodologia, da forma de ensinar, de aprender e de avaliar.

Reforcei que o texto de Sacristán (2020) traz uma crítica direta ao currículo e nos provoca a pensar sobre o tipo de currículo que está sendo construído para as gerações atuais e futuras.

Por fim, destaquei que esse tipo de reflexão é fundamental, pois, em algum momento da trajetória profissional, podem se deparar com situações em que desejem fazer algo diferente e não consigam, justamente porque o sistema não permite. Compartilhei, a partir da minha experiência, que, apesar de nunca ter atuado como docente em escolas públicas, exceto nos estágios. Muitas vezes me senti engessada em instituições privadas, mesmo tendo o desejo de transformar a prática pedagógica. Relatei que, nesses contextos, qualquer tentativa de mudança passava por instâncias hierárquicas, o que limitava as possibilidades de ação.

Encerrando, destaquei que, no filme, a educadora também buscou apoio no diálogo com seus pares, embora isso nem sempre tenha funcionado. Ressaltei que, em alguns contextos, essa articulação entre educadores(as) pode se tornar um caminho possível de resistência e transformação, ainda que nem sempre se concretize.

Seguimos com o diálogo mais voltado ao fundamento de liberdade. O próprio grupo tinha ficado em dúvida se a discussão seria sobre o texto principal ou sobre o texto sobre liberdade, mas acabou integrando ambos à apresentação, o que funcionou bem.

Para esse diálogo, elaborei algumas questões para discutirmos o fundamento de liberdade e a noção de liberdade em geral: 1) Você se sente livre? 2) Temos medo da liberdade? 3) A universidade ajuda ou atrapalha a liberdade? 4) Ainda temos práticas autoritárias na universidade? Como eles se manifestam? 5) Como a liberdade influencia o currículo e o currículo influencia a liberdade? 6) O que podemos refletir sobre a autoridade e o autoritarismo? O que a gente tem vivenciado até agora na disciplina tem algo de emancipação e de liberdade? Falta algo?

Iniciei o diálogo lançando a pergunta sobre a sensação de liberdade na universidade, questionando se as(os) educandas(os) se sentiam livres naquele espaço e em que sentido essa liberdade poderia ser pensada. Provocando a reflexão, mencionei termos como “grade curricular” e “disciplina”, chamando a atenção para o quanto essas próprias palavras remetem a ideias de aprisionamento e controle. O silêncio inicial também foi reconhecido como uma forma de resposta, o que indica a complexidade do tema.

Na sequência, abordei a questão do medo da liberdade. Compartilhei, a partir das minhas próprias vivências, que experiências opressoras, ao longo da formação, muitas vezes nos fazem duvidar se somos merecedores da liberdade de pensamento, de expressão ou de ação. Ressaltei que, quando estamos muito condicionados a sistemas de controle, a possibilidade de sair desse lugar pode gerar insegurança, levando-nos a questionar se realmente devemos romper com o que já conhecemos. Convidei as(os) educandas(os) a refletirem sobre se já haviam sentido algo semelhante em suas trajetórias.

Em seguida, problematizei se a universidade favorece ou atrapalha a liberdade. A partir das falas, emergiu a compreensão de que a universidade pode atuar de forma ambígua: ao mesmo tempo em que amplia horizontes, oferece encontros, experiências e novas formas de pensar, também pode aprisionar por meio de currículos engessados, disciplinas pouco conectadas à realidade e práticas que dificultam mudanças. Algumas falas destacaram que o ambiente universitário, para além da sala de aula, possibilita trocas e inspirações importantes, enquanto outras apontaram a rigidez curricular como um entrave à liberdade.

Retomei exemplos pessoais para ilustrar a persistência de práticas arcaicas, mencionando experiências com docentes que repetiam os mesmos materiais ao longo dos semestres, sem atualização nem diálogo com a contemporaneidade. A partir disso, conduzi a discussão para a pergunta sobre a existência de práticas autoritárias na universidade e sobre como se manifestam, não apenas em sala de aula, mas também em outros espaços institucionais.

As falas delas(es) evidenciaram que o autoritarismo pode manifestar-se em diferentes situações, inclusive quando são punidos ou silenciados ao reivindicar direitos básicos. Diante disso, retomei a distinção entre autoridade e autoritarismo, enfatizando que o(a) educador(a) ocupa, sim, um lugar de autoridade, mas que esse lugar se transforma negativamente quando se converte em imposição, silenciamento e opressão. Ressaltei que práticas autoritárias impactam profundamente as relações pedagógicas e as trajetórias formativas dos sujeitos.

Por fim, voltei à questão da relação entre currículo e liberdade, instigando as(os) educandas(os) a refletirem sobre como o currículo pode tanto limitar quanto possibilitar práticas mais livres. A discussão apontou que o currículo precisa ser constantemente pensado a partir das questões sociais, culturais e históricas, para que não se torne apenas um instrumento de controle, mas também um espaço de construção crítica e emancipatória.

Na continuidade da discussão, destaquei que muitas dessas contradições em torno do currículo se manifestam de forma muito clara nas experiências que tive na escola. Retomei a ideia de que, na prática, “o currículo é o currículo”, isto é, ele se impõe como algo dado, muitas vezes distante do discurso de liberdade que se encontra nos documentos oficiais.

A partir disso, a discussão avançou para a reforma do ensino médio, compreendida como uma reforma curricular que, em seu discurso, promete uma nova organização baseada no diálogo entre áreas e na maior liberdade. No entanto, problematizamos que, na prática, o próprio sistema não estava preparado para sustentar essa proposta. Ressaltei que, para que essa reforma funcionasse minimamente, seria necessário que todas as escolas tivessem condições estruturais e financiamento equivalentes, o que claramente não ocorre.

Trouxe exemplos das desigualdades entre escolas, evidenciando realidades extremamente discrepantes: enquanto algumas oferecem eletivas como robótica e informática, outras acabam oferecendo atividades sem relação com a formação acadêmica ou científica. Apontei que há inúmeras críticas feitas por pesquisadores e pesquisadoras a essa reforma e que, embora essas críticas já existam há bastante tempo, o cenário atual aponta mais para a adaptação forçada do que para uma reversão efetiva do modelo.

Nesse contexto, dialoguei com elas(es) sobre os estágios e programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ressaltando que eles têm possibilitado

o contato com realidades muito distintas. Destacou-se também que disciplinas como projeto de vida e as eletivas acabam dependendo fortemente do(a) educador(a) responsável, o que faz com que o impacto formativo varie enormemente. Ressaltei que muitos docentes não tiveram formação adequada para atuar nessas áreas, o que aprofunda ainda mais as fragilidades do processo.

A discussão avançou para a perda de espaço de disciplinas como filosofia e sociologia, sobretudo nas escolas públicas, evidenciando uma precarização que atinge diretamente essas áreas. Relatos indicaram situações em que educadoras(es) de outras disciplinas passaram a ministrar conteúdos filosóficos ou sociológicos sem formação específica, seguindo materiais prontos enviados pelo Estado, com aulas extremamente engessadas, cronometradas e pouco abertas ao diálogo.

Pontuei que esse modelo resulta em um esvaziamento do pensamento crítico, reduzindo os conteúdos a ideias superficiais, desconectadas da realidade das(os) educandas(os) e, muitas vezes, mediadas por referências culturais que não dialogam com o contexto delas(es). Ressaltei que esse formato transforma a aula em um roteiro fechado, no qual qualquer pessoa poderia aplicar o material, reforçando a lógica de controle e de padronização.

Retomei a discussão a partir da minha experiência na área de química, destacando a redução drástica da carga horária após a implementação do novo ensino médio. Relatei que, apesar da redução das aulas, o conteúdo permaneceu o mesmo, o que gerou uma intensificação e precarização do trabalho docente e da aprendizagem das(os) educandas(os). Para complementar a carga horária, educadoras(es) passaram a assumir eletivas fora de sua área de formação, seguindo planos prontos e pouco flexíveis, o que, inclusive, aconteceu comigo.

Encerrando essa parte do diálogo, enfatizei que, embora o discurso da reforma esteja ancorado na ideia de liberdade e escolha, na prática, observa-se um forte controle curricular, a desvalorização das licenciaturas e a ampliação das desigualdades entre escolas, o que nos leva a questionar, mais uma vez, de que liberdade estamos, de fato, falando.

Senti que a parte das perguntas não foi tão produtiva e dialógica; poucas pessoas falaram, ainda que algumas tenham contribuído para que um assunto se conectasse ao outro. Eu também não estava em um bom momento para conduzir essa parte da aula devido aos acontecimentos do dia. Apesar de estimular com perguntas e responder para dar ideias, senti que a discussão não fluiu muito bem e, como o grupo já tinha discutido muito bem a liberdade, compreendi o processo de cansaço, mas as perguntas se mostraram pertinentes principalmente para a reflexão crítica sobre a liberdade.

Na parte final da aula, trabalhamos com o quadro sobre liberdade. Projetei o quadro e solicitei que contribuíssem com pelo menos três ações para educadora e três para educandas(os),

adicionando ideias ao quadro. Para isso, a turma foi dividida em quatro grupos e a entrega foi realizada de forma escrita e anônima. O Quadro 7 apresenta as ações que já estavam presentes e, em azul, as contribuições feitas por elas(es).

Quadro 7 - Contribuições no fundamento de liberdade

LIBERDADE	
Ações da educadora	**Ações das(os) educandas(os)**
Permite a liberdade	Se sente livre
Fomenta a luta pela libertação	Luta por sua libertação
Permite a tomada de decisão no planejamento da disciplina	Participa do planejamento da disciplina
Permite o livre pensar com olhar crítico em propostas e atividades em sala	Se escuta
Observa/escuta os novos saberes que surgem das(os) educandas(os), integrando seus entendimentos às propostas - em seu direito de ser estudante	Entende como o assunto se relaciona com sua vivência
Traz novos saberes às(aos) educandas(os), que permitem o exercício de sua cidadania	Aprofundar, desenvolver a própria autoria e entender que um(a) mesmo educador(a) é diferente em relação à realidade de educandos(as) distintos(as);
Acolhe as subjetividades dos indivíduos	Se permite se sentir acolhida(o)
Fornece um espaço de diálogo	Participa ativamente da dinâmica da aula
Forma o livre diálogo	Tem capacidade crítica
Constrói do pensamento crítico	Se expressa dentro destes espaços criados
Cria espaços para expressão das(os) educandas(os)	Se expressa sobre os pareceres avaliativos
Abertura para escutar das(os) educandas(os) sobre as avaliações	
Propõem formatos de avaliação	

Fonte: autoria própria (2026)

As contribuições ao quadro, ao final das aulas, refletiram aspectos positivos que compreenderam o fundamento, o texto recomendado, o filme, a apresentação do grupo e a própria construção da disciplina até essa aula. É interessante que a dinâmica de dividir a sala em grupos surtiu mais diálogo do que o fundamento de emancipação, em que o preenchimento foi aberto para a turma toda e pouquíssimas pessoas participaram. Então, essa foi mais uma aprendizagem, ou seja, essa atividade funciona melhor em grupos menores e percebi que todas(os) contribuíram da sua maneira e os grupos foram acolhendo cada opinião.

Abaixo, apresento alguns registros de diários de bordo que expressam como se sentiram durante a aula sobre liberdade.

1 (DB2404) – *[...]. Eu achei que o jeito dela conduzir as aulas fez toda a diferença, porque deixa a gente bem à vontade para falar, trocar ideias e dar nossa opinião. Isso realmente ajudou hoje, porque me senti mais confiante para me expressar. Foi um dia desafiador, mas também muito legal. Aprendi bastante sobre como me comunicar melhor em público e percebi o quanto é importante criar um ambiente onde todo mundo se sinta confortável para participar[...].*

2 (DB2404) – *[...]. Queria muito ter respondido as perguntas de reflexão que a professora tinha trazido em sala, mas creio que eu precisaria de um tempo para formular o que eu realmente acho que seria a resposta. Sugiro que quando as reflexões forem muito subjetivas ou "difíceis" de responder, a prof pode criar um link em plataformas como: https://answergarden.ch/ ou https://www.mentimeter.com/ (não tenho certeza se são bons, mas é só pra passar uma ideia) para que os alunos criem um 'brainstorm' da resposta ou uma nuvem de respostas, com palavras chaves ou ideias iniciais e assim ao final podemos discutir e consolidar as reflexões aos poucos. Quando a pergunta é muito subjetiva, acho que é difícil responder sem uma reflexão anterior [...].*

3 (DB2404) – *[...]. A sugestão que tenho é sortear os grupos que são formados em sala pois, pela minha percepção, a formação entre os grupos se manteve desde o início das aulas. Então, talvez possa ser interessante novas interações.*

4 (DB2404) – *[...]. É possível vincular as ideias de Freire ao que experimentamos na universidade, aos nossos desafios e ao que almejamos da educação. O conteúdo ganhou vida, saiu do papel através da aula. Penso que esse foi o maior acerto: empregar uma metodologia que fez sentido, que instigou a participação ativa, em vez de apenas ouvir. O mais interessante foi observar que quase todos participaram, expressaram suas opiniões, falaram de suas vivências de vidas, refletiram e discutiram. Não ocorreu aquele silêncio desconfortável que ocasionalmente acontece. Foi uma aula que provocou reflexões, porém de forma leve e compreensível. Penso que esse tipo de abordagem deveria ser mais frequente, pois aproxima, envolve e efetivamente ensina.*

Os diários desse dia me atravessaram de forma particular, principalmente pelos relatos do dia das(os) educandas(os), que foram tristes e complicados, como o meu, e que, infelizmente, não destaquei, pois poderia correr o risco de identificação. Inclusive, nessa aula, pude perceber quem não estava bem, e isso já me refletiu o quanto passava a conhecer cada um(a) um pouco mais profundamente.

Ao ler os diários, também passei a identificar alguns, mesmo sendo anônimos, pois falaram sobre coisas particulares que aconteceram na aula, o que me permitiu associar imediatamente o fato à pessoa. Essa "identificação" mostrou que estavam se sentindo confortáveis para tecer críticas e sugestões, mesmo sabendo que poderiam identificar as falas, e aqui percebi que começamos a ter de fato horizontalidade na nossa relação.

Com os relatos, ficou ainda mais perceptível o envolvimento afetivo, reflexivo e metodológico das(os) educandas(os). Destacam a importância da dinâmica do "jogo da linha", que provocou uma transformação no ambiente da sala. O desconforto inicial de ser julgado, deu lugar a uma atmosfera mais acolhedora, coletiva, onde o riso, a identificação e a escuta ativa possibilitaram trocas significativas. Isso evidencia o êxito da proposta em criar um espaço de participação ativa; não houve silêncio desconfortável. A escolha metodológica do grupo, quanto à aula completa, foi percebida como acertada por instigar a turma a refletir com leveza, algo desejado para as próximas aulas.

Outro destaque foi a valorização da horizontalidade na aprendizagem. Essa percepção também se refletiu na sensação de pertencimento e integração mencionada por outras(os) colegas, mesmo em meio a dificuldades emocionais ou pessoais. Casos como o de quem estava vivenciando o luto ou o de quem havia sido demitido apontam como essa aula diferente, se constituiu como espaço de acolhimento e expressão, o que reforça a potência pedagógica de práticas sensíveis e dialógicas.

A ligação entre teoria e prática foi um dos quesitos mais valorizados, especialmente quando as(os) educandas(os) perceberam a transposição dos conceitos de currículo, liberdade e justiça social para a vivência em sala de aula. Para além da exposição, a construção coletiva permitiu elaborar sentidos e relações com base em suas próprias trajetórias de vida, evidenciando como o conteúdo ganhou vida e se tornou significativo.

Sugestões também foram apresentadas com o intuito de melhorar a dinâmica reflexiva, como o uso de plataformas para respostas colaborativas em momentos de perguntas mais subjetivas, o que demonstra envolvimento e desejo de contribuir para o processo pedagógico.

Enfim, ficou evidente o quanto a aula foi afetivamente potente, com empatia, partilha e fortalecimento de vínculos entre as(os) educandas(os), reafirmando a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade, que sejam sensíveis às emoções e que promovam a liberdade, não apenas como tema, mas como vivência concreta no espaço formativo.

5.3.6 6ª Aula - 08/05/2025 – dialogicidade – GT2

Para a aula do dia 08/05 elas(es) deveriam anteriormente, durante a semana:

1. Ler o texto sobre dialogicidade e responder ao fórum 3: que contribuições você gostaria de fazer sobre o texto sobre dialogicidade? Você tem alguma crítica ou sugestão para compor o texto? Que reflexões o texto permitiu que você tivesse? (Mesmas instruções do fórum anterior).

2. Ler o texto: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. Capítulo 3 - A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade, p. 44-57. O texto foi escolhido por dialogar diretamente com o fundamento de dialogicidade, ao compreender a educação como prática da liberdade e criticar a educação bancária. No capítulo, Freire defende o diálogo como princípio ético, político e pedagógico fundamental, no qual educadoras(es) e educandas(os) se reconhecem como sujeitos históricos e constroem o conhecimento de forma coletiva, a partir da realidade vivida como exemplo dos temas geradores.

O GT2 foi responsável pela apresentação e era composto por educandas(os) da química. Com o atraso de um(a) dos componentes, decidi iniciar a aula.

Iniciei a aula exibindo uma entrevista de Freire à TV Cultura, de 1993, no *Youtube* (https://www.youtube.com/watch?v=bwvHZJLfhYE). Nessa entrevista, Freire aborda o impacto da fome na aprendizagem, o fracasso escolar e a escola como não prioridade no Brasil, com uma formação não crítica. Além disso, apresenta suas reflexões sobre utopias, aprender e ensinar, o perfil das(os) educadoras(es), avaliação e tecnologias. Durante a apresentação do vídeo, todas(os) prestaram atenção atentamente e fizeram algumas anotações. Em seguida, comentamos o impacto da entrevista e como, infelizmente, a realidade de 1993 se perpetua até hoje.

Na sequência, propus a construção de uma nuvem de palavras no *Mentimeter* (www.mentimeter.com), na qual convidei as(os) educandas(os) a registrarem quais palavras vinham na mente quando pensavam em dialogicidade/diálogo. Esse momento se mostrou bastante significativo, pois revelou diferentes compreensões e percepções das(os) educandas(os) sobre o fundamento, possibilitando uma discussão inicial coletiva a partir dos termos apresentados. A Figura 12 apresenta a nuvem de palavras construída.

Figura 12 - Nuvem de palavras sobre dialogicidade

Fonte: autoria própria (2026)

Ao analisar a nuvem de palavras, destaquei que termos como horizontalidade e respeito atravessam toda a obra de Paulo Freire, especialmente ao problematizar a educação bancária e defender uma relação horizontal entre educadoras(es) e educandas(os). Retomei com a turma que é possível exercer a criticidade sem desrespeito, aspecto que enfatizei ao longo da disciplina. A partir disso, convidei as(os) educandas(os) a refletirem sobre as demais palavras presentes na nuvem, como troca, participação, conexão, informação e transmissão. Ressaltei que, na perspectiva da dialogicidade, a troca não é de mão única, mas um processo horizontal e compartilhado. Problematizei, em especial, o termo "transmissão", que remete à lógica bancária do ensino, embora reconheça que alguém o empregou no sentido de compartilhamento mútuo de informações. Destacamos, assim, que a nuvem de palavras expressava, de forma significativa, aquilo que vínhamos discutindo desde o início da disciplina e dialogava diretamente com o texto de dialogicidade e com o capítulo de Freire lido durante a semana.

Em seguida, convidei o grupo a iniciar a apresentação, mas concordaram que eu poderia realizar a outra dinâmica que tinha preparado e, assim, segui para uma dinâmica no *Kahoot* (https://kahoot.it/). Antes, expliquei brevemente como funcionava a plataforma. A dinâmica foi elaborada com base no Capítulo 3 – A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade, p. 44-57. Composta por 11 afirmações de verdadeiro ou falso:1. Para Freire, há diálogo sem amor; 2. Para Freire, não há diálogo sem humildade; 3. Para Freire, a autossuficiência é compatível com o diálogo; 4. Para Freire, o diálogo gera pensamento crítico; 5. Para o(a) educador(a) dialógico(a), o conteúdo programático é uma imposição; 6. A dialogicidade é apresentada como a essência da educação como prática da liberdade; 7. O(a) opressor(a) incentiva o diálogo como forma de manter sua dominação; 8. A relação entre educador(a) e educando(a) deve ser hierárquica e baseada na autoridade para garantir a eficácia do ensino; 9. O diálogo, para Freire, pressupõe amor, humildade, fé nos homens e mulheres, esperança e pensamento crítico; 10. A educação bancária é caracterizada por uma relação horizontal entre educador(a) e educando(a); 11. O diálogo autêntico acontece mesmo quando há imposição de ideias, desde que o objetivo seja ensinar algo relevante. E uma afirmação com quatro alternativas: 1. Freire trabalhava com: a) Temas promissores; b) Temas geradores; c) Temas dinâmicos; e d) Temas regeneradores.

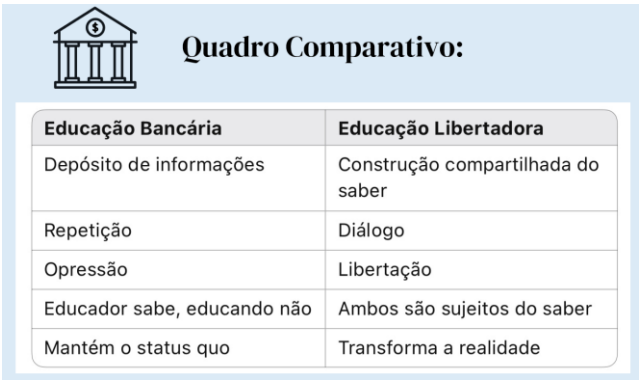
É importante ressaltar que essa atividade de verdadeiro ou falso seria proposta apenas ao final da aula para trazer dinamicidade, mas tivemos que antecipá-la. Compreende-se que atividades de verdadeiro ou falso são ótimas para conteúdos factuais e não conceituais, mas ela foi elaborada com a intenção de vivenciar, principalmente, a gamificação. Assim, foi construída,

considerando que conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais também seriam aprendidos nessa aula e ao longo da disciplina.

O uso de tecnologias digitais foi uma demanda apontada pelas(os) próprias(os) educandas(os) desde o início da disciplina. Embora a disciplina não tenha como objetivo o ensino das tecnologias em si, busquei apresentar possibilidades de uso pedagógico das tecnologias digitais em sala de aula. A atividade gerou grande envolvimento das(os) educandas(os), que demonstraram entusiasmo e participação ativa durante a dinâmica, além de muita alegria. Em seguida, o GT2 realizou a condução da aula com a apresentação e a dinâmica.

A apresentação realizada pelas(os) educandas(os) foi organizada com base em uma leitura crítica dos textos da semana, destacando a oposição entre a educação bancária e a educação libertadora. Elas(es) problematizaram como o modelo bancário silencia as realidades das(os) educandas(os), desvaloriza seus saberes e reforça relações verticalizadas, enquanto a perspectiva freiriana defende uma educação dialógica, crítica e comprometida com a transformação social. O grupo trouxe exemplos concretos de práticas educativas que partem da realidade vivenciada pelas(os) educandas(os), valorizam a cultura, a identidade e os saberes locais, e evidenciam o diálogo como essência da didática libertadora, como o exemplo do educador Wellington Benício, que ensinou alfabetização aos idosos com forró (https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/10/29/educador-viraliza-ao-alfabetizar-alunos idosos-com-musica-de-forro-de-luiz-gonzaga-na-bahia-educacao-de-qualidade.ghtml). Ao longo da apresentação, enfatizou-se que educar é um ato político, humanizador e coletivo, no qual educadoras e educandas(os) aprendem juntas(os), mediadas(os) pelo mundo, em um processo orientado pela autonomia, pela criticidade e pela emancipação. A Figura 13 apresenta um quadro comparativo elaborado pelas(os) educandas(os) durante a apresentação, que explica as diferenças entre a educação bancária e a libertadora.

Figura 13 - Educação bancária *versus* libertadora



Fonte: autoria própria (2026).

A figura apresentada durante a apresentação, seguida de sua explicação, revelou uma compreensão das diferenças e uma preocupação com a presença da educação bancária na atualidade.

Após a apresentação, a discussão avançou para a forma como o pensamento de Paulo Freire tem sido sistematicamente deturpado nos últimos anos, especialmente durante o governo Bolsonaro. Retomei com as(os) educandas(os) que a tentativa de desqualificar Freire, colocando-o em um lugar de irrelevância, não foi algo ingênuo, mas sim um movimento político e ideológico que visava anular sua importância na educação brasileira, sobretudo no que diz respeito à formação do pensamento crítico. Discutimos que Freire foi perseguido e exilado justamente por defender mudanças estruturais na sociedade e por questionar um sistema capitalista que se sustenta na manutenção das desigualdades e na negação do acesso ao pensamento crítico por parte de populações historicamente marginalizadas, pobres, pessoas negras e populações LGBTQIAPN+.

Problematizei que a universidade, apesar de todas as contradições e práticas opressoras que também a atravessam, ainda se constitui como um espaço de formação crítica, no qual os sujeitos entram de uma forma e saem transformados. Nesse sentido, os ataques a Freire não se dão por desconhecimento casual, mas, muitas vezes, por uma recusa deliberada de suas ideias, somada à propagação de discursos superficiais e desinformados, amplificados por redes sociais, *podcasts* e conteúdos midiáticos que frequentemente falam sobre Freire sem jamais tê-lo lido. Dialogamos também sobre os processos de alienação contemporâneos, relacionando-os à circulação acrítica de informações, às *fake news* e, inclusive, ao debate sobre tecnologias e inteligência artificial, bem como à dificuldade crescente de distinguir conhecimento fundamentado de opinião vazia.

A partir desse debate, retomei a importância do diálogo autêntico, tal como defendido por Freire, e questionei que tipo de diálogo tem sido construído nesses espaços de grande visibilidade midiática, marcados mais pela performance do que pela reflexão. Encerrei esse momento destacando que compreender Freire exige estudo, escuta e inserção na realidade concreta, como o próprio autor defendia ao afirmar que não se pode analisar a educação de um país sem vivenciá-la.

Em seguida, o grupo explicou a dinâmica proposta por elas(os). A dinâmica consistiu em uma linha do tempo no quadro; distribuíram dois papéis para cada pessoa. No papel marcado em rosa, deveríamos escrever experiências de opressão, e no verde, experiências de liberdade vivenciadas em nossos percursos de vida e formação, e depois colá-los no quadro. Posteriormente, o grupo conduziu a partilha, que não era obrigatória, mas muitas pessoas participaram.

Nessa atividade específica, não irei trazer o recorte dos relatos, pois contêm elementos muito pessoais que podem levar à identificação das(os) oprimidas(os) e, principalmente, das(os) opressoras(es).

No que se refere às experiências de liberdade, a maioria dos relatos esteve relacionada à universidade e ao ensino médio, especialmente a momentos em que as(os) educadoras(es) abriram espaço para a escuta ao final das aulas ou acolheram desabafos em situações difíceis. As(os) educandas(os) destacaram como significativas as oportunidades de diálogo que iam além do conteúdo curricular, envolvendo conversas sobre filmes, séries e outros aspectos da vida cotidiana. Também apareceram relatos sobre a consideração das(os) educadoras(es) à realidade das(os) educandas(os), abordando temas como ancestralidade, inclusão e respeito. A atenção, o cuidado e o acolhimento oferecidos por educadoras(es) específicas(os) foram apontados como elementos centrais para que esses momentos fossem vivenciados como experiências de liberdade.

As experiências de opressão relatadas envolveram situações como ser ironizado ao tirar dúvidas por supostamente "não saber nada", ser xingado diante da turma, ter a fala constantemente cortada e vivenciar um percurso escolar de opressão. Também surgiram relatos de assédio moral e sexual praticado por educadores (o relato de assédio sexual ocorreu especificamente no ensino médio). Além de proibições em sala de aula, como a restrição à leitura mesmo após o cumprimento de todas as atividades propostas. Outros relatos apontaram educadoras(es) que desmotivavam o aprendizado, desencorajavam a busca por novos conhecimentos e afirmavam explicitamente que a(o) educanda(o) "não seria nada", reforçando práticas autoritárias e profundamente desumanizadoras no processo educativo.

Todos os relatos foram acolhidos com muita atenção e respeito, e acredito que só foram ditos por se sentirem em um ambiente totalmente seguro. Para além disso, eu compartilhei situações bem particulares minhas que envolveram assédio, o que abriu espaço para outros relatos. Nesses casos específicos, também falamos sobre a importância da denúncia e sobre o medo dela. Agradecemos a condução e a apresentação do grupo e fizemos um pequeno intervalo. Na volta do intervalo, propus mais uma dinâmica, desta vez focando nos temas geradores.

Solicitei que cada um escrevesse em um papel um tema para discussão que tivesse relação com didática, educação ou outra coisa que achasse interessante. Na sequência, realizei um sorteio sobre os temas e fomos comentando um pouco sobre cada um. Os temas foram: evasão escolar, autoestima, formas de ensino de ciências exatas, medo das reuniões escolares com os pais, educação infantil e o papel dos pais na educação, inteligência artificial, amizade, terapia, psicanálise e educação.

O primeiro tema sorteado foi a evasão escolar. Conduzi a discussão perguntando às(os) educandas(os) quais fatores elas(es) percebiam como mais determinantes nesse processo. As falas indicaram, inicialmente, problemas estruturais da escola e da universidade, como a falta de recursos, políticas públicas insuficientes e condições materiais precárias. Surgiu também a relação entre evasão e necessidade de trabalhar, especialmente em contextos familiares de vulnerabilidade socioeconômica, nos quais muitas vezes a(o) educanda(o) precisa contribuir financeiramente com a casa.

A discussão avançou para o papel da família, não apenas no aspecto financeiro, mas também no emocional. As(os) educandas(os) destacaram a importância do incentivo familiar à educação, reconhecendo, contudo, que muitas famílias não conseguem oferecer esse apoio por estarem igualmente atravessadas por um sistema capitalista excludente. Um relato específico evidenciou como a realidade de moradia, a sobrecarga da mãe e as dificuldades cotidianas impactavam diretamente a permanência na escola, revelando que a evasão não pode ser compreendida de forma individualizada, mas como resultado de uma estrutura social desigual.

Ao trazer a discussão para o contexto universitário, questionei como a evasão se manifestava nos cursos das(os) educandas(os), especialmente nas licenciaturas. Relatos apontaram que, em áreas como filosofia e matemática, a evasão é significativa e está relacionada tanto à desvalorização social dessas áreas quanto às práticas pedagógicas, com a presença da educação bancária, que desmotiva, silencia e esvazia o sentido da formação. Destacou-se que a ausência de espaços para a subjetividade, o pensamento crítico e o diálogo contribui para o afastamento das(os) educandas(os), somando-se às pressões econômicas e à falta de perspectivas profissionais, o que leva muitas(os) a abandonarem o curso ao longo do percurso formativo.

Na sequência da dinâmica, foi sorteado o tema autoestima e iniciei a conversa perguntando às(aos) educandas(os) como percebiam sua própria autoestima ao longo do curso. As falas revelaram sentimentos recorrentes de insegurança, comparação constante e dúvidas sobre a própria capacidade, especialmente em função das exigências acadêmicas e do ambiente competitivo da universidade. Muitas(os) relataram que a comparação com colegas, o medo de “não ser bom o suficiente” e a pressão por desempenho afetam diretamente a autoestima, gerando desânimo e, em alguns casos, questionamentos sobre a permanência no curso. Provocando reflexão, questionei se essa baixa autoestima seria inerente a elas(es) ou se a universidade também contribui para esse processo, seja reforçando ou ampliando esse déficit.

Nesse momento, surgiram relatos importantes sobre o papel das(os) educadoras(es) no fortalecimento da autoestima. Uma educanda compartilhou que, em um período de grande desmotivação, chegou a cogitar desistir do curso, mas que o acolhimento, a escuta e o incentivo de

uma educadora específica foram fundamentais para que permanecesse no curso. Destaquei, a partir dessa fala, como atitudes simples de atenção, incentivo e disponibilidade podem ter um impacto profundo na trajetória acadêmica e emocional das(os) educandas(os).

Em seguida, o tema foi sobre as formas de ensino das ciências exatas. Foram apontadas dificuldades relacionadas à rigidez metodológica, ao excesso de formalismo e à pouca abertura para diferentes formas de pensar e expressar o conhecimento. As(os) educandos(as) relataram que, muitas vezes, o ensino se concentra excessivamente na reprodução de fórmulas e procedimentos, sem espaço para questionamentos, criatividade ou compreensão conceitual mais profunda. Perguntei se sentiam falta de metodologias que os ajudassem a pensar o conteúdo de maneira mais significativa e se, ao longo da formação, tiveram contato com diferentes estratégias de ensino. As falas indicaram que esse contato ainda é limitado e que há uma expectativa de conhecer e vivenciar metodologias diversas, especialmente considerando a futura atuação docente.

O próximo tema foi o medo das reuniões escolares com os pais, que mobilizou relatos de experiências negativas no período escolar. Uma das falas destacou que essas reuniões eram associadas ao medo, ao julgamento e à culpabilização, sem espaço para escuta, compreensão do contexto ou orientação sobre possibilidades de mudança. Uma educanda relatou que se sentia constantemente colocada como “errada”, sem que houvesse diálogo ou mediação pedagógica. A partir disso, refletimos sobre como esse tipo de postura pode ser profundamente desmotivadora e até adoecedora, e como, enquanto futuras(os) educadoras(es), é fundamental construir práticas diferentes, baseadas no diálogo, na escuta e no cuidado. Encerramos esse momento reconhecendo que muitas(os) ainda não tiveram experiências diretas com reuniões escolares enquanto docentes, mas que essas reflexões já apontam para a construção de uma prática pedagógica mais humana e dialógica.

Na continuidade da dinâmica, discutimos o tema educação infantil e o papel dos pais na educação. Iniciei convidando as(os) educandas(os) a refletirem com base em suas próprias experiências. Compartilhei minha trajetória pessoal, ressaltando que fui a primeira da minha família a concluir a graduação, o mestrado e o doutorado. Comentei que minha mãe terminou a oitava série, mas enfrenta dificuldades na escrita. Expliquei que, na minha infância, não tive suporte nas tarefas escolares devido às limitações da minha família e que, em alguns momentos, foi necessário reforço escolar. No entanto, à medida que os conteúdos se tornavam mais complexos, precisei criar estratégias próprias para continuar estudando.

Ressaltei, no entanto, que, mesmo sem esse acompanhamento pedagógico direto, minha família, principalmente minha mãe, sempre me incentivou a estudar como forma de romper

com a realidade social da qual vieram. Contextualizei a trajetória da minha família, mencionando o trabalho da minha mãe como empregada doméstica desde muito jovem. Apontei que esse incentivo à educação, ainda que não mediado pelo conteúdo escolar, foi fundamental para a minha formação. A partir disso, provoquei as(os) educandas(os) a refletirem sobre a realidade atual, com a presença constante das tecnologias, destacando que, sem responsabilizar ou culpabilizar os pais, muitas vezes o uso do celular acaba sendo uma alternativa prática diante das dificuldades do cotidiano.

Na sequência, uma educanda compartilhou sua experiência de trabalho em um colégio, especialmente com crianças da educação infantil e dos anos iniciais, apontando um processo intenso de desumanização vivido por essas crianças, tanto pelo sistema educacional quanto, principalmente, nas relações estabelecidas em sala de aula. A fala destacou práticas pedagógicas com repressão, gritos, punições e demonstrações de raiva por parte de educadoras(es), o que gera medo e silenciamento nas crianças. A educanda relacionou essa vivência aos estudos em psicanálise e psicologia, ressaltando que a criança, nesse período, está em processo de formação do ego, necessitando de afeto, reconhecimento, escuta e estímulo à autonomia. Encerramos essa reflexão problematizando como esse modelo educativo desumaniza as crianças, reduzindo-as a objetos de controle, e como isso atravessa as instituições educativas, exigindo de nós, enquanto educadoras(es), um compromisso ético com uma prática mais humana, sensível e dialógica.

Na sequência da dinâmica, foi sorteado o tema Inteligência Artificial (IA) e iniciei a discussão perguntando às(os) educandas(os) como percebiam a IA no cotidiano universitário, se a consideravam útil e quais limites e problemas identificavam no seu uso. As falas destacaram, de forma recorrente, a ambivalência dessa tecnologia: ao mesmo tempo em que facilita o acesso à informação e otimiza tarefas, também produz uma falsa sensação de praticidade, que pode gerar acomodação, redução do esforço intelectual e empobrecimento dos processos de aprendizagem. Algumas(os) educandas(os) apontaram que o problema central não está apenas na ferramenta em si, mas também na forma como ela é utilizada, sem mediação crítica ou orientação pedagógica.

A discussão avançou para uma reflexão mais ampla sobre o impacto das tecnologias digitais ao longo do tempo, comparando a chegada da *internet*, dos *smartphones* e, mais recentemente, da IA. As(os) educandas(os) ressaltaram que cada avanço tecnológico trouxe ganhos, mas também novos desafios, especialmente relacionados à atenção, à profundidade das aprendizagens e à capacidade de concentração. Houve preocupação particular com as crianças e adolescentes, uma vez que a exposição constante a estímulos rápidos, vídeos curtos e respostas prontas pode comprometer o desenvolvimento da atenção, da linguagem, da interação social e

do pensamento crítico. Nesse sentido, problematizou-se o uso precoce e excessivo de *smartphones* como estratégia para silenciar ou entreter, em vez de favorecer a expressão e o desenvolvimento cognitivo.

Também foram apresentadas experiências relacionadas à implementação de projetos de robótica e tecnologia na educação básica, evidenciando a falta de formação adequada das(os) educadoras(es), bem como a ausência de investimentos consistentes para que essas propostas sejam efetivamente pedagógicas. Destacou-se a contradição entre a cobrança de conteúdos tecnológicos complexos e a realidade de educandas(os) que não tiveram acesso prévio às bases necessárias para compreendê-los, o que aprofunda desigualdades e fragiliza o processo educativo.

A partir dessas contribuições, retomei a discussão relacionando a IA à importância de desenvolver o pensamento crítico. Ressaltei que o uso dessas ferramentas não deve substituir etapas essenciais como leitura, interpretação, síntese e reflexão. Assim como outras tecnologias, como *Word*, *Excel* e a *internet*, a IA pode ser uma aliada, desde que empregada de maneira ética, consciente e mediada, especialmente diante dos riscos de desinformação, disseminação de conteúdos falsos e da crescente dificuldade em distinguir o que é verdadeiro ou manipulado. Também enfatizei a necessidade de debates sobre normas éticas, principalmente no âmbito acadêmico e científico.

Nesse diálogo, reforçamos que o uso irrestrito de celulares em sala de aula, especialmente com crianças, tende a intensificar a dispersão e a prejudicar interações essenciais ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Surgiu também a reflexão sobre práticas que foram sendo abandonadas, como jogos físicos e atividades presenciais de interação, que exercitam habilidades cognitivas importantes e fortalecem vínculos. Encerramos essa parte reconhecendo nossa própria dificuldade, enquanto sociedade, em nos desconectarmos, o que evidencia a urgência de repensar criticamente a relação entre educação, tecnologia e formação humana.

Na etapa final da dinâmica, os temas foram amizade, terapia, psicanálise e educação. Discutimos como muitas(os) educandas(os), especialmente aquelas(es) que vêm de outras cidades, constroem redes de apoio a partir das amizades estabelecidas na universidade. Abordei a importância do cuidado com a saúde mental, perguntando se realizavam terapia e informando sobre os serviços de apoio psicológico disponíveis na própria universidade. Ressaltei que, diante das múltiplas demandas acadêmicas e pessoais, o acompanhamento terapêutico é fundamental para o reconhecimento de traumas, angústias e limites. Destacamos, por fim, que esse cuidado é ainda mais necessário para nós, enquanto futuras(os) educadoras(es), considerando

que algumas instituições oferecem suporte psicológico e outras não, e que minha própria experiência de acesso a esse acompanhamento ocorreu apenas durante meus estudos no IFRN. Encerramos a atividade reconhecendo a relevância dessas discussões para a formação humana, profissional e ética das(os) educandas(os).

A discussão foi bastante proveitosa e foi interessante que os temas se conectassem entre si, e isso facilitou a condução da discussão. A cada aula e discussão, senti que estavam mais abertos ao diálogo e menos tímidas(os) em se expressar, sentindo-se cada vez mais confortáveis.

Na parte final da aula, trabalhamos com o quadro sobre dialogicidade. Projetei o quadro e solicitei que contribuíssem com pelo menos três ações para a educadora e três para as educandas(os), adicionando ideias ao quadro. Para isso, a turma foi dividida em quatro grupos e a entrega foi realizada de forma escrita e anônima. O Quadro 8 apresenta as ações que já estavam presentes e, em azul, as contribuições feitas por elas(es).

Quadro 8 - Contribuições no fundamento de dialogicidade

DIALOGICIDADE	
Ações da educadora	**Ações das(os) educandas(os)**
Permite o diálogo	Participa do diálogo
Ouve e é ouvida	É ouvido(a) e ouve
Fomenta de maneira dialógica a construção dos objetivos de aprendizagem, conteúdo programático, atividades, recursos e formas de avaliação	Contribui de maneira dialógica para a construção dos objetivos de aprendizagem, conteúdo programático, atividades, recursos e formas de avaliação
Pratica uma relação horizontal	Se sente em uma relação horizontal
Permite a comunicação livre	Se comunica sem desrespeito
Dialoga sobre pautas sociais relevantes	Está aberto a dialogar sobre pautas sociais relevantes
Promove atividades que envolvam a humanização e horizontalidade	Realiza as atividades em sintonia com os contextos das(os) educandas(os) e com seu olhar crítico!
Exercer sua autoridade sem autoritarismo, sem colocar-se em uma espécie de “pódio do conhecimento” (reconhecendo sua humildade).	Respeita a educadora sem submeter-se e reconhece sua humildade
Colocar em prática os “itens guardados”, como ferramenta de ensino, trazendo métodos que facilitam a aprendizagem	Está disposta(o) a novas práticas/metodologias de ensino
Propõe o diálogo	Está aberto a dialogar
Propõe um debate ideológico	Está aberto ao debate
Busca de encontro/troca das(os) educandas(os) em sala de aula	Maior participação nos diálogos/dinâmica.
Reconhece as(os) educandas(os) para além da imagem de educanda(o)	Reconhece o(a) educador(a) para além da imagem de educador(a)

Fonte: autoria própria (2026)

As contribuições ao quadro, ao final da aula, refletiram aspectos positivos de compreensão do texto, do fundamento e do capítulo da semana. É interessante perceber que os itens adicionados em azul refletem muito do que sentem falta nas aulas, do que estavam vivenciando na disciplina de didática ou do que gostariam de vivenciar e ser enquanto educadoras(es). Para mim, a construção dos quadros a cada aula foi de extrema importância, pois pude me perceber no que gostariam que eu fosse ou, se não estivesse sendo, poderia me reavaliar e mudar.

Abaixo, apresento alguns registros de diários de bordo que expressam como se sentiram com a aula sobre dialogicidade.

1(DB0805) – Nas últimas semanas, tenho me sentido cada vez mais envolvido com as aulas de Didática. A forma como os conteúdos estão sendo trabalhados e, principalmente, o ambiente que estamos construindo em sala fazem toda a diferença. Sinto que temos liberdade para nos expressar, fazer perguntas, trocar experiências e até errar sem sermos julgados. Isso tem me deixado mais confiante para participar das discussões e mais motivado para aprender. A didática, que no começo eu via apenas como uma disciplina teórica, tem se mostrado algo muito mais profundo. É sobre olhar para o outro, entender formas diferentes de ensinar e aprender, e refletir sobre o nosso papel enquanto futuros professores. E, sinceramente, isso tem despertado em mim um sentimento novo em relação ao curso. Antes, eu estava na licenciatura mais pela ideia de ter um diploma e seguir uma profissão. Agora, começo a perceber o quanto essa escolha pode ser transformadora, não só para mim, mas também para as pessoas com quem vou trabalhar no futuro. Estou começando a criar uma verdadeira paixão pela licenciatura. A vontade de estar em sala de aula, de pensar em formas criativas de ensinar e de fazer a diferença na vida dos alunos está crescendo a cada aula.

2(DB0805) - A aula foi dinâmica, com várias atividades interativas e muita participação da turma. No início da aula tivemos a dinâmica das palavras mais recorrentes relacionadas ao fundamento e as perguntas no Kahoot. As duas ferramentas foram novidades pra mim e achei incrível enquanto possibilidade de utilização do smartphone de maneira pedagógica e enriquecedora. Com relação à apresentação do GT, eu diria que mais do que teorizar sobre dialogicidade, achei simbólico nosso autoexame e constatação da prática dialógica na própria disciplina de Didática. Ficou muito evidente também a prática dialógica durante esta aula em específico. A parte da aula que mais me tocou foram os relatos que foram compartilhados na última dinâmica proposta pelo GT que estava apresentando. Tais relatos me causaram a forte impressão de que abrir espaços de diálogo horizontal em ambientes acadêmicos/escolares segue sendo um desafio e, infelizmente, são raros estes espaços. Foi difícil ouvir os relatos de

abuso, seja moral, sexual, ou de qualquer outro tipo, mas também foi importante para visualizar o que está em jogo quando se abre mão de um modelo bancário, opressor, domesticador e por aí vai. Reorganizar de maneira horizontal a estrutura de poder entre educadoras-educandes abre muitas possibilidades e enriquece de maneira exponencial o processo de ensino-aprendizagem, ao multiplicar as participações efetivas. Aplicar a dialogicidade é revolucionário e empoderador. Falamos sobre a importância da escuta ativa e seu caráter humanizador. Falamos sobre a arrogância do educador bancário, que, conscientemente ou não, coloca-se como detentor do conhecimento a ser derramado sobre as cabeças vazias de seus estudantes e as consequências desta atitude. Foi uma aula gostosa e inspiradora.

3(DB0805) – [...]. Percebi que a prof usou a nuvem de palavras que eu havia comentado em um diário de bordo anterior, não sei se foi por esse motivo, mas adorei que esse recurso foi usado. O Kahoot também é sempre bem-vindo [...]. A dinâmica com os papéis para escrevermos algo sobre educação e debatermos foi legal também, mas acho que nesse horário eu já estava especialmente cansada e só refletia e não falava. O que a prof acha de colocar dinâmicas que 'movimentem' mais o corpo quando for o caso de ser perto do final da aula? Acredito que nesse horário os alunos já estão bem cansados e perdem a atenção bem fácil com celular (e outros) pelo oq eu percebi [...].

Os diários revelaram, de forma muito consistente, o impacto positivo das escolhas metodológicas realizadas ao longo do encontro. Foi recorrente, entre as(os) educandas(os), a percepção da aula como dinâmica, leve, acolhedora e, ao mesmo tempo, profundamente reflexiva. A utilização de ferramentas como o *Kahoot* e a nuvem de palavras foi destacada como uma estratégia potente para engajar a turma, favorecer a retomada do texto de Freire e promover uma aprendizagem significativa, demonstrando que o uso do *smartphone* pode, sim, assumir um caráter pedagógico e crítico quando bem orientado. Muitos relatos apontaram surpresa e entusiasmo ao perceberem que atividades lúdicas também podem aprofundar a compreensão teórica, além de estimular a participação e a atenção, especialmente no período noturno.

A atividade dos papéis coloridos, que mobilizou experiências de opressão e de liberdade vivenciadas ao longo da trajetória escolar e universitária, apareceu nos diários como um dos momentos mais marcantes da aula.

Outro aspecto recorrente nos diários foi a valorização da horizontalidade na relação pedagógica. As(os) educandas(os) reconheceram-se como sujeitos ativos do processo formativo, capazes de contribuir, sugerir, criticar e dialogar, inclusive trazendo sugestões para o aprimoramento das dinâmicas, como a inclusão de atividades que envolvam mais movimento corporal nos momentos finais da aula.

Os relatos também evidenciaram impactos formativos mais profundos, especialmente entre licenciandas(os), que passaram a refletir sobre suas futuras práticas docentes, reconhecendo a importância de metodologias ativas, do cuidado com o clima emocional da sala de aula e da escuta sensível. Para alguns(mas), a disciplina de didática passou a ser ressignificada, deixando de ser percebida apenas como um componente teórico e assumindo um caráter transformador, despertando maior identificação com a licenciatura e com o desejo de atuar na educação de forma crítica e humanizadora.

De modo geral, os diários indicaram que a aula foi vivenciada como um espaço de aprendizagem, acolhimento e construção coletiva de sentidos, no qual teoria e prática se articularam de maneira orgânica. A dialogicidade, enquanto essência da educação como prática da liberdade, foi vivenciada pelas(os) educandas(os) não apenas como fundamento, mas como vivência concreta, reforçando a potência de práticas pedagógicas que apostam na sensibilidade, na escuta e na participação ativa como caminhos para uma formação crítica e emancipatória.

5.3.7 7ª Aula - 15/05/2025 – singularidade – GT3

Para a aula do dia 15/05 elas(es) deveriam anteriormente, durante a semana:

1. Ler o texto sobre singularidade e responder ao fórum 4: que contribuições você gostaria de fazer sobre o texto de singularidade? Você tem alguma crítica ou sugestão para complementar o texto? Que reflexões o texto permitiu que você tivesse? (Mesmas instruções do fórum anterior).

2. Ler o texto: NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias de vida. *In*: **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30. O texto foi escolhido por dialogar diretamente com o texto da singularidade, ao compreender a formação docente como um processo indissociável das histórias de vida das(os) educadoras(es). Ao longo do capítulo, Nóvoa (1992) problematiza a separação entre o pessoal e o profissional, defendendo que a docência se constitui a partir das experiências, trajetórias e sentidos construídos ao longo da vida, o que torna cada educador(a) um sujeito singular no exercício da profissão.

3. Assistir ao filme: Preciosa - Uma História de Esperança (2009). A narrativa acompanha a trajetória de uma jovem que vivencia diversas violências, exclusões e silenciamentos, revelando como a escola pode tanto reforçar opressões quanto constituir-se como espaço de acolhimento e transformação. Ao valorizar a escuta, o reconhecimento da história individual e a construção de vínculos, o filme explicita a importância de considerar a singularidade das(os) educandas(os), compreendendo-as(os) como sujeitos históricos, com trajetórias próprias que impactam diretamente suas formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento.

Nessa aula especificamente, estava bem ruim da garganta, quase sem voz e fui para aula de máscara. Comentei com elas(es) que não conseguiria contribuir muito para as discussões, mas que o grupo e a sala poderiam guiar o processo e que estaria ali para auxiliar.

O grupo responsável pela apresentação era composto por educandas(os) de química, física e filosofia. Assim, iniciamos a aula com a condução do grupo. A apresentação realizada pelas(os) educandos(as) foi construída a partir do fundamento de singularidade, articulando o texto de Antônio Nóvoa à perspectiva freiriana e ao filme Preciosa.

O grupo destacou que a singularidade diz respeito ao reconhecimento das histórias de vida, trajetórias, afetos e identidades que constituem tanto as(os) educandas(os) quanto as(os) educadoras(es), rompendo com modelos homogêneos e despersonalizantes de educação. A partir do filme, problematizaram como a educação pode se tornar uma potente ferramenta de emancipação quando reconhece as condições concretas de existência, as opressões estruturais e as subjetividades, como no caso da protagonista Preciosa, que encontra na escola um espaço de acolhimento, escuta e transformação.

Em diálogo com Nóvoa (1992), enfatizaram que a identidade docente não é fixa, mas construída ao longo da vida, a partir das experiências pessoais, formativas e profissionais, e que ensinar é inseparável de quem é o(a) educador(a). A apresentação evidenciou que uma educação comprometida com a singularidade exige práticas dialógicas, humanizadoras e reflexivas, capazes de valorizar as diferenças sem fragmentar o coletivo, fortalecendo a formação crítica, a autonomia e a construção de sentidos tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Durante a apresentação, ao explicar o fundamento de singularidade, foi interessante perceber o paralelo que fizeram com a química, tomando como inspiração o texto sobre singularidade que compõe a parte teórica da tese e que serviu de texto do fórum. A Figura 14 apresenta a explicação realizada.

Figura 14 - Singularidade a partir da química

Fonte: autoria própria (2026).

Fiquei muito feliz com essa construção química e filosófica que apresentaram, demonstrando que articularam o fundamento de singularidade com suas áreas afins. Ao final da apresentação, agradecemos a contribuição do grupo e a colaboração das outras pessoas na sala que foram comentando alguns recortes do filme.

Na sequência, o grupo propôs uma dinâmica que consistia em escrever, em um papel, uma curiosidade/singularidade e, depois, tínhamos que adivinhar quem escreveu cada coisa. Foram relatos bem engraçados sobre medos de bichos, por exemplo. Situações aleatórias ou talentos em música, desenho e outros. Eu escrevi *"já desmaiei por causa de um sapo que agarrou no meu pé"*. Não demorou muito para acertarem que era meu relato. Um outro relato que gostaria de comentar, do qual só me dei conta no pós-aula, foi o de uma pessoa que escreveu: *"Eu toco violão desde os oito anos"*. No momento da tentativa de adivinhação, todas(os) nós mencionamos os nomes de quase todos os educandos presentes, mas não associamos o relato a uma educanda, que era justamente quem possuía esse talento. Após a aula, fiquei refletindo sobre como essa reação revelou um viés machista naturalizado, ao associarmos automaticamente a música, e especificamente o violão, a algo "de meninos". Esse episódio evidenciou como estereótipos de gênero ainda atravessam nossas percepções, muitas vezes de forma inconsciente, e reforçou a importância de espaços formativos que nos permitam reconhecer, problematizar e desconstruir essas concepções.

Depois da dinâmica do grupo, propus a dinâmica das malas. Encontrei essa dinâmica nas minhas buscas sobre planejamento de aula na *internet* (https://tutormundi.com/blog/atividades-de-volta-as-aulas/). A dinâmica das malas foi concebida como uma atividade para aprofundar a discussão sobre o fundamento da singularidade e possibilitar que eu conhecesse melhor as(os) educandas(os) para além dos conteúdos acadêmicos.

Inicialmente, solicitei que cada pessoa desenhasse cinco malas em um papel e, dentro dessas malas simbólicas, escrevesse cinco sonhos ou objetivos pessoais, representando aquilo que considera mais importante em sua trajetória de vida atualmente. Em seguida, conduzi uma narrativa de viagem coletiva: todas(os) estariam em um ônibus rumo a um destino distante, carregando essas cinco malas. Ao longo do percurso, diferentes imprevistos iam acontecendo: o ônibus ficava pesado demais, surgiam problemas mecânicos, a estrada exigia desvios e, por fim, o trecho final precisaria ser feito a pé. A cada situação, as(os) educandas(os) precisavam escolher uma mala para abandonar, marcando qual sonho ou objetivo seria abandonado naquele momento da vida. Ao final, restava apenas uma mala, considerada a mais importante naquele instante.

A partir dessa escolha, propus uma reflexão coletiva sobre os significados dessas prioridades, sobre como as escolhas estão atravessadas pelo contexto, pelas condições materiais, emocionais e sociais, e sobre o fato de que o que hoje é central pode mudar ao longo do tempo. A dinâmica possibilitou um exercício de escuta, empatia e autoconhecimento, evidenciando que cada sujeito carrega histórias, desejos e caminhos singulares, reforçando a compreensão de que a educação precisa reconhecer e acolher essas diferenças como parte constitutiva do processo formativo.

Na dinâmica, foi muito lindo perceber cada um(a) neste momento tão singular, que envolveu muito respeito, carinho e afeto, além de algumas lágrimas. Não compartilharei explicitamente as malas de cada um(a), mas aos que me entregaram após a atividade deixo o registro das primeiras malas abandonadas e das últimas.

Primeiras malas abandonadas: encontrar o verdadeiro amor, conhecer São Tomé das Letras, realizar um intercâmbio, fazer um curso de cerâmica, ganhar amistoso de futsal, tornar-se escritora, fazer trilha na Chapada Diamantina, aposentar os pais, viajar para o Japão, conseguir se manter com a UFSCar e comprar um carro.

Últimas malas abandonadas: ser feliz, ser mãe, poder oferecer melhores condições à família, fazer um trabalho voluntário que impacte, fazer mestrado e doutorado, concluir um curso de psicanálise, viajar à América Latina de bike, ser professor, terminar a faculdade, ter realização e orgulho e morar em uma cidade litorânea.

A Figura 15 foi adaptada para o formato digital com base no que escrevi no papel; os números indicam a sequência das malas que foram sendo abandonadas. As minhas malas refletiam minhas idealizações para aquele momento e gostaria de relatar que a minha última mala abandonada, a número cinco, que era a mais importante para mim, foi concretizada, especificamente em dezembro de 2025, com a minha aprovação no concurso da Universidade de Pernambuco (UPE).

Figura 15 - Minhas malas adaptadas da atividade

Fonte: autoria própria (2026)

Na parte final da aula, trabalhamos com o quadro sobre singularidade. Projetei o quadro e solicitei que contribuíssem com pelo menos três ações para a educadora e três para as educandas(os), adicionando ideias ao quadro. Para isso, a turma foi dividida em três grupos e a entrega foi realizada de forma escrita e anônima. O Quadro 9 apresenta as ações que já estavam presentes e, em azul, as contribuições feitas por elas(es).

Quadro 9 - Contribuições no fundamento de singularidade

SINGULARIDADE	
Ações da educadora	**Ações das(os) educandas(os)**
Valida os saberes das(os) educandas(os)	Reconhece seus saberes como válidos
Se interessa na singularidade das(os) educandas(os)	Demonstra querer utilizar de sua singularidade
Valoriza a sua e as outras singularidades em sala de aula	Valoriza a sua e as outras singularidades em sala de aula
Respeita as singularidades	Respeita as singularidades
Utiliza de estratégias para que as(os) educandas(os) se compreendam enquanto pessoas singulares	Se compreende enquanto pessoa singular
Deixa as(os) educandas(os) livres para expressarem sua singularidade	Não tem medo de expressar sua singularidade
Autorreflete sobre si e sobre a(o) outra(o)	Autorreflete sobre si e sobre a(o) outra(o)
Não incentiva o individualismo, mas sim a colaboração	Não é individualista
Não isola ninguém por sua singularidade	Não se sente isolada(o) ou se isola por causa de sua singularidade
Valoriza os saberes sociais das(os) educandas(os)	Valoriza seus saberes sociais
Estrutura a disciplina de acordo com as necessidades e características de cada um(a) e as em comum	Expressam e reafirmam suas necessidades
Se preocupa com a formação moral das(os) educandas(os)	Considera que aquela prática formativa deve se preocupar com a sua formação moral
Não tenta padronizar	Expõe seus objetivos de aprendizagem
Estimula a colaboração para identificar as singularidades em comum	Compartilha de singularidades em comum
Utiliza metodologias diversificadas	Está aberto a metodologias diversificadas
Avalia de forma humana e de acordo com a singularidade de cada um(a)	Expressa como gostaria de ser avaliada(o)
Abre espaço para o diálogo, preservando a subjetividade das(os) educandas(os)	Entende a importância de se expressar, mantendo sua autenticidade.
Levar em consideração a vivência das(os) educandas(os), respeitando seu papel	Compartilha conhecimentos e histórias que se relacionam com o conteúdo que a(o) educador(a) veicula.
Expressa sua individualidade sem ser individualista	Expressa sua individualidade sem ser individualista

Criar espaços para essa expressão	Usufrui do espaço se expressando
Está aberto a compreender e incluir as singularidades das(os) educandas(os)	Está aberto para expressar suas especificidades e incorporá-las na sala de aula.
Estimular a expressão artística particular de cada estudante.	Estar apta(o) para se expressar artisticamente
Estimular o diálogo como construção de saber	Acredita e pensa em maneiras de transformar sua realidade
Atuar com empatia	Procura meios de expressar sua individualidade
Considerar as individualidades sociais de cada aluno	

Fonte: autoria própria (2026)

As contribuições ao quadro foram pertinentes à discussão sobre a singularidade e apresentaram uma preocupação com a criação de espaços para que a singularidade pudesse ser expressa para além de ser considerada.

Abaixo, apresento um registro específico e longo de um diário de bordo que expressa como se sentiram com a aula sobre singularidade e reflete alguns dos outros diários enviados.

1 (DB1505) - Ao longo dessas semanas, venho percebendo como as aulas de Didática têm me feito repensar o que significa ensinar e aprender. Uma coisa que me chama muito a atenção é o ambiente que está sendo construído na nossa sala. Tem sido um espaço realmente acolhedor, onde a gente se sente à vontade para falar, perguntar, compartilhar vivências e até errar. Isso, pra mim, faz toda a diferença. Quando o ambiente é seguro e respeitoso, o aprendizado flui de forma mais leve e significativa. Sinto que não estou ali apenas para absorver conteúdos, mas também para refletir sobre minha própria trajetória, minha postura como futuro professor e o que quero levar comigo para a sala de aula. A liberdade que temos para nos expressar e a abertura para o diálogo são pontos que vêm fortalecendo meu vínculo com a disciplina e com o curso de licenciatura como um todo. Nesse processo, a professora tem sido uma peça fundamental. Ela conduz a aula com firmeza, mas também com muita sensibilidade. Dá pra perceber o cuidado que ela tem com cada detalhe, com a forma como propõe as atividades, com o jeito como escuta cada um de nós e até com os exemplos que traz. Ela realmente valoriza nossas experiências e cria um espaço onde a gente se sente visto. Isso é raro e muito importante, ainda mais em uma disciplina como Didática, que fala justamente sobre as práticas de ensino. Vejo a professora não só como alguém que transmite conhecimento, mas como alguém que inspira. Ela mostra, na prática, como é possível ensinar com empatia, respeito e escuta ativa. Isso me faz querer ser um professor melhor no futuro, alguém que também consiga criar esse tipo de ambiente com seus alunos. Saio de cada aula sentindo que aprendi algo novo, não só sobre teoria, mas também sobre mim mesmo e sobre o papel que quero exercer na educação. E isso tem me feito ter ainda mais certeza de que estou no caminho certo.

Ao passar das aulas, os diários começaram a ficar cada vez mais longos e críticos, explicitando sentimentos anteriores à aula e posteriores à aula. Foi interessante perceber a evolução. Em cada palavra escrita, percebe-se que não enviavam o diário apenas por enviar, mas que refletiam sobre o que escreviam.

De maneira geral, os diários dessa aula evidenciaram um forte envolvimento afetivo, reflexivo e pedagógico das(os) educandas(os). A apresentação do grupo, a partir do filme Preciosa e do diálogo com Paulo Freire e António Nóvoa, provocou reflexões profundas sobre dor, superação, esperança e reconhecimento das trajetórias individuais.

As dinâmicas propostas, tanto pelo grupo quanto por mim, especialmente a das malas e dos sonhos deixados para trás, atravessaram a turma de maneira intensa, gerando desconforto, emoção, risos nervosos e reflexões profundas sobre prioridades, perdas e escolhas ao longo da vida. Muitos relatos apontaram que a atividade foi marcante justamente por tocar em aspectos íntimos e singulares, reforçando a compreensão de que cada sujeito chega à sala de aula carregando uma bagagem única, que impacta diretamente sua forma de aprender, participar e se relacionar. Também ficou evidente o fortalecimento dos vínculos entre a turma, a sensação de pertencimento e a valorização de um espaço de fala e escuta que, para muitas(os), foi raro ao longo da trajetória acadêmica.

Os diários revelaram ainda um reconhecimento da proposta pedagógica como não conteudista, dialógica e humanizadora, capaz de romper com práticas tradicionais e bancárias. Surgiram também críticas e sugestões importantes, como a necessidade de maior clareza sobre os objetivos pedagógicos das dinâmicas, os critérios de avaliação e o equilíbrio entre a exposição conceitual e a participação da turma, o que demonstra maturidade crítica e compromisso com o processo formativo. Mesmo aquelas(es) que não puderam estar presentes também enviaram os diários com base nas leituras, no filme e nos compartilhamentos de como aconteceu a aula com as(os) colegas.

5.3.8 8ª Aula - 22/05/2025 – curiosidade epistemológica – GT4

Para a aula do dia 22/05 elas(es) deveriam anteriormente, durante a semana:

1. Ler o texto sobre curiosidade epistemológica e responder ao fórum 5: que contribuições você gostaria de fazer sobre o texto? Você tem alguma crítica ou sugestão para compor o texto? Que reflexões o texto permitiu que você tivesse? (Mesmas instruções do fórum anterior).

2. Ler o texto: TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13,

p. 5-24, 2000. O texto foi escolhido por dialogar diretamente com o fundamento da curiosidade epistemológica, ao compreender a docência como uma prática sustentada pela investigação permanente em diálogo com os saberes profissionais. Ao longo do artigo, Tardif (2000) problematiza a centralidade exclusiva dos conhecimentos universitários e evidencia que os saberes docentes se constroem na articulação entre teoria, prática e experiência cotidiana, exigindo do(a) educador(a) uma postura reflexiva, investigativa e aberta ao questionamento que vai de encontro à curiosidade epistemológica.

3. Assistir ao documentário "Quando sinto que já sei" (2014). O documentário acompanha experiências educativas que rompem com modelos tradicionais de ensino, dando visibilidade a práticas pedagógicas centradas na escuta, no diálogo e na participação ativa das(os) educandas(os). O documentário evidencia como a escola pode constituir-se como espaço de autonomia ao reconhecer os sujeitos em sua totalidade, valorizando suas curiosidades, histórias, saberes e modos singulares de aprender.

O grupo responsável pela apresentação era composto por educandas(os) de filosofia e de música. Assim, iniciamos a aula com a condução do grupo.

O grupo explicou que havia selecionado alguns trechos do documentário para que ele não fosse exibido integralmente junto à apresentação. Por esse motivo, utilizou-se uma segunda tela, na qual os vídeos seriam acionados em momentos específicos, enquanto o foco da discussão seguia adiante.

Em seguida, foi apresentada uma dinâmica que consistia na realização de uma experiência relacionada ao momento da fala. O grupo destacou o uso de um objeto que simbolizava o poder da fala, que era a cabeça de um dinossauro verde, inspirada em um dos filmes assistidos sobre pedagogias e propostas pedagógicas inovadoras. Segundo o grupo, esse recurso era utilizado para organizar a participação de todas(os), reforçando o respeito à fala de quem estivesse com o objeto.

Na sequência, o grupo comentou ter considerado o texto difícil, por conter muitos conceitos, mas destacou que, ao mesmo tempo, o conteúdo estabelecia um vínculo com saberes já conhecidos, uma vez que abordava questões que, em certa medida, já faziam parte das experiências do grupo.

O grupo organizou a apresentação a partir de questões centrais sobre os saberes profissionais docentes, dialogando com Tardif (2000) e discutindo a profissionalização do ensino. Foram abordadas as distinções entre os saberes profissionais dos(as) professores(as) e os co-

nhecimentos universitários produzidos no campo acadêmico, destacando que os saberes docentes são construídos na prática, em situações concretas de trabalho, e possuem caráter temporal, plural, heterogêneo e situado.

A apresentação também problematizou a crise do profissionalismo docente, evidenciando aspectos como a crise do poder profissional e da ética, bem como as tensões entre formação inicial, prática pedagógica e formação continuada. Por fim, destacou-se a dimensão ética, emocional e humana do trabalho docente, ressaltando que o ensino envolve relações, afetos, conhecimento de si e a compreensão das particularidades dos sujeitos, elementos fundamentais para a constituição da identidade profissional do professor. A escolha de apresentar trechos do documentário e, na sequência, comentar abriu um bom espaço para a participação da turma.

Depois da discussão, o grupo explicou a dinâmica que trouxe, intitulada “colher de chá”, na qual cada participante recebeu uma carta com o nome de um chá e a descrição de suas propriedades e usos comuns. O objetivo da dinâmica era formar pares correspondentes. Dessa forma, recebemos os papéis e cada um(a) foi lendo o que tinha para, assim, adivinharmos qual seria o par correspondente. Enquanto isso, quando algum par era encontrado, o grupo afirmava se estava correto ou não e, assim, seguimos até encontrar todos os pares. A Figura 16 apresenta o gabarito da dinâmica.

Figura 16 - Gabarito da dinâmica “colher de chá”

CHÁ DE AMORA	Rico em antioxidantes, substâncias que controlam os radicais livres que danificam as células do corpo.
CHÁ DE ERVA-CIDREIRA	Seu papel mais conhecido é o calmante, mas também é reconhecido por ajudar a induzir o sono, melhorar a digestão e diminuir o incômodo de gases e cólicas.
CHÁ DE CARQUEJA	Possui atividade antioxidante e anti-inflamatória, podendo auxiliar na prevenção de doenças crônicas, e também possui propriedades diuréticas.
CHÁ VERDE	Rico em antioxidantes, sendo, por isso, investigado na prevenção e controle de doenças que vão de obesidade a câncer.
CHÁ DE ESPINHEIRA-SANTA	Seu principal é para alívio de sintomas gastrointestinais, diminuindo queimações estomacais e redução da acidez local. Mas também possui propriedades antibacterianas e cicatrizantes.
CHÁ DE LOURO	Sua infusão apresenta ações antioxidantes , antibacterianas e anti-inflamatórias, e, principalmente, combate incômodos digestivos e sintomas de azia, gases e cólicas.
CHÁ DE GENGIBRE	Sua ação em chá acelera o metabolismo, além de fortalecer a imunidade e ter ação anti-inflamatória.
CHÁ DE BOLDO	Esse chá diminui os espasmos intestinais, tem ação vermífuga e é levemente laxante.

Fonte: autoria própria (2026)

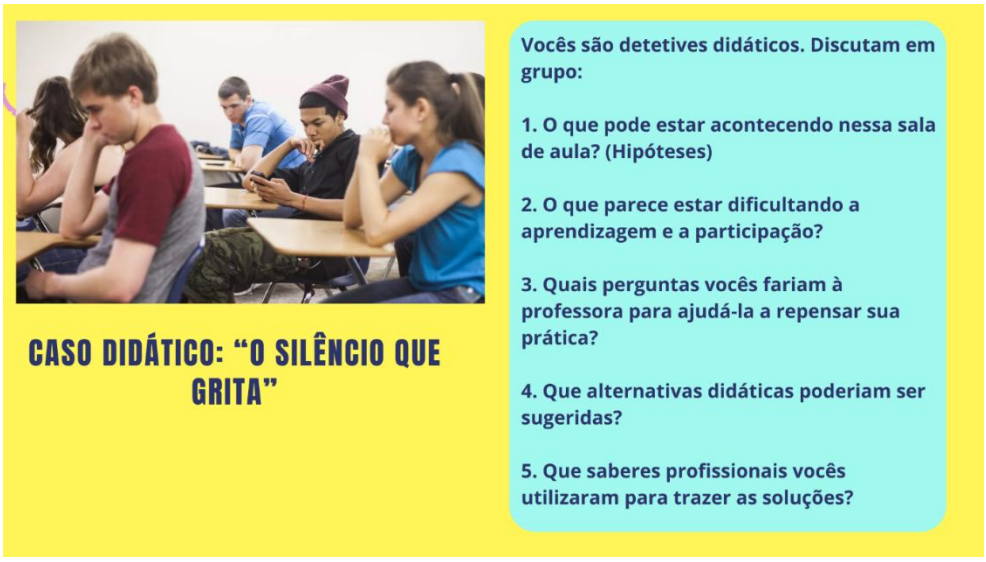
Fiquei muito feliz com a dinâmica, pois provavelmente ela tinha sido construída através do exemplo que fiz sobre o chá de boldo no texto do fundamento sobre a curiosidade epistemo-

lógica. Essa ação se reforçou, pois o grupo explicou que a escolha da dinâmica teve como objetivo dialogar com o texto da curiosidade epistemológica, principalmente quando utilizei o exemplo do chá para ilustrar essa ideia, destacando a noção de curiosidade epistemológica e sua relação com o desejo de aprofundamento teórico e científico.

O grupo também destacou que esse fundamento está ligado à motivação, ao estímulo e à provocação da curiosidade. Foi ressaltado que esse processo é desafiador e que não há uma fórmula única ou mágica para despertar a curiosidade, pois o que motiva uma pessoa em um contexto pode não ter o mesmo efeito em outra. Além disso, foi levantado que a proposta da dinâmica visava criar um momento de descontração, incentivando o envolvimento e a participação dos presentes. Particularmente, achei a dinâmica muito criativa e que trouxe boa movimentação à turma.

Por fim, agradecemos ao grupo, fizemos uma breve pausa e, ao retornarmos, expliquei a dinâmica que seguiríamos. Criei essa atividade para estimular a curiosidade usando uma imagem e algumas perguntas. A Figura 17 apresenta as instruções da atividade.

Figura 17 - Dinâmica o silêncio que grita



Fonte: autoria própria (2026)

A turma foi dividida em três grupos e, para desafiá-los mais na atividade, trouxe diários fictícios que construí, nos quais as(os) educandas(os) entregaram para essa suposta professora da sala de aula da figura. Os diários fictícios foram distribuídos de forma aleatória a cada grupo.

Diário fictício 1 – Eu gosto muito do conteúdo, mas o jeito como a aula acontece me deixa sobrecarregada. Muita fala rápida, barulho, mudanças de atividades sem aviso. Quando você faz perguntas abertas, eu travo. Gosto quando tem um roteiro de aula e tempo para me preparar. Isso me ajuda a participar do meu jeito e sem estresse.

Diário fictício 2 – Prof. Eu tento prestar atenção na aula, mas parece que ela não me chama. Só vejo os slides e escrito, escrito, escrito. Eu queria entender melhor, mas não sei por onde começar.

Diário fictício 3 – Na minha família ninguém nunca fez faculdade. Às vezes acho que estou em um lugar que não é para mim. Tem palavras e conceitos que nunca vi. Quando o conteúdo não tem exemplos da vida real, parece que não consigo entender. Será que um dia eu vou conseguir acompanhar de verdade?

Após a discussão, fizemos um círculo para compartilhar sugestões sobre os diários fictícios e as possíveis respostas às perguntas da dinâmica.

O primeiro grupo iniciou a análise com o primeiro diário fictício. A partir desse relato, o grupo passou a discutir a primeira questão do caso didático: o que poderia estar acontecendo naquela sala de aula? Levantando a hipótese de que a aula não estivesse despertando o interesse das(os) educandas(os), o que explicaria a falta de atenção observada. Também foi apontada a possibilidade da aula se tornar monótona ou desorganizada, além da reprodução de um modelo de educação bancária.

Na segunda questão, referente aos fatores que dificultavam a aprendizagem e a participação, o grupo destacou a preocupação da educadora com a participação das(os) educandas(os), mas apontou a ausência de uma didática que acolhesse igualmente todas(os). Retomando o diário, ressaltou-se que a fala rápida, o barulho e as mudanças constantes de atividade sem aviso dificultavam o envolvimento da educanda, além da falta de preparo prévio para participar das propostas. O grupo mencionou ainda a importância do consentimento e da segurança para a participação, uma vez que a educanda relatava travar diante das perguntas.

Em relação às perguntas que fariam à educadora para ajudá-la a repensar sua prática, o grupo sugeriu questionamentos provocativos, como se ela mesma se interessasse em participar da própria aula enquanto educadora e se acreditasse que todas as pessoas aprendiam da mesma forma. Essas perguntas foram apresentadas como incômodas, porém necessárias à reflexão docente.

Avaliei positivamente as contribuições do grupo, destacando que as questões levantadas eram incisivas e impactantes. Enfatizei que se tratava de perguntas fundamentais para a reflexão sobre a prática docente, especialmente a indagação sobre se, enquanto educadora, gostaria de participar da aula que proponho. Ressaltei a importância de se colocar constantemente no lugar da(o) educanda(o), defendendo que essa é uma reflexão que deve ser feita de forma cotidiana. Acrescentei ainda outra provocação, convidando-as(os) a refletirem sobre os motivos que os levaram a escolher a docência e a ocupar esse espaço.

Quanto às alternativas didáticas, o grupo sugeriu aulas combinadas com espaços de diálogo aberto, o uso de métodos alternativos de ensino e de estratégias mais dinâmicas. Também foi ressaltada a importância de conectar os conteúdos ao cotidiano das(os) educandas(os) e de uma organização coletiva dos conteúdos, rompendo com um modelo rígido em que o(a) educador(a) apenas define e transmite o que será ensinado.

Por fim, ao abordar os saberes profissionais mobilizados na análise, o grupo destacou o respeito aos saberes das(os) educandas(os), a disposição para experimentar o novo, o reconhecimento da docência como profissão, a disponibilidade para o diálogo, a compreensão da realidade das(os) educandas(os) e a concepção da educação como forma de intervenção no mundo.

O grupo identificou que o perfil apresentado no diário poderia corresponder ao de um(a) educando(a) autista, destacando que a formação docente, em todas as áreas, deveria contemplar a educação de pessoas com necessidades educacionais específicas. Foi ressaltado que o(a) educador(a) precisa estar preparado(a) para lidar com diferentes perfis e demandas e não adotar um único padrão de aula para todas(os).

Os participantes problematizaram a ideia de que qualquer estratégia serviria igualmente para todas as pessoas, criticando a mentalidade de padronização do ensino. Como exemplo, foi mencionado um contexto institucional em que uma educadora atuava com várias turmas do primeiro ano e possuía educandas com diagnóstico de autismo em quase todas elas. Segundo o relato, embora houvesse adaptação das provas, como ajustes no tipo de letra, questionou-se se essas ações seriam suficientes. O grupo refletiu sobre a necessidade de pensar adaptações que ultrapassassem os instrumentos avaliativos, considerando também a dinâmica das aulas, ainda que reconhecendo as limitações e demandas impostas ao trabalho docente.

Ao final, o grupo destacou, nas experiências observadas, que muitas aulas se limitavam ao cumprimento dos conteúdos previstos, sem, necessariamente, garantir a participação efetiva de todas(os). Nesse sentido, destacou-se a importância da formação docente para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Agradeci ao grupo e seguimos para o próximo.

O segundo grupo ficou responsável pelo terceiro diário fictício. A partir desse diário, o grupo passou a discutir a primeira questão do caso didático: o que poderia estar acontecendo naquela sala de aula. Foram levantadas hipóteses como a centralidade excessiva do conteúdo na prática da educadora, a disposição tradicional das carteiras, a reprodução de um modelo de educação bancária, a falta de atenção das(os) educandas(os), dificuldades na gestão da atenção, a ausência de didática, aulas pouco atrativas e a baixa participação discente. Também apontaram que o uso recorrente de termos complexos, sem explicação adequada e sem articulação com o cotidiano, dificultava a atribuição de sentido ao conteúdo.

Em relação à segunda questão, sobre os fatores que dificultavam a aprendizagem e a participação, o grupo observou que esses aspectos se sobrepunham aos já mencionados anteriormente, destacando a falta de interesse, a dificuldade de direcionar a atenção e a ausência de estratégias didáticas que favorecessem a compreensão.

Na sequência, foram apresentadas as perguntas que o grupo faria à educadora para auxiliá-la a repensar sua prática. Entre elas, questionou-se se ela já havia tentado realizar aulas em outros formatos, se já havia modificado a disposição das carteiras em sala, ressaltando que mudanças simples nesse aspecto poderiam favorecer maior interação entre as(os) educandas(os), evitando a sensação de desinteresse associada a uma sala em que todas(os) apenas observam a nuca uns das(os) outras(os). Também foi sugerido que a educadora refletisse sobre a importância de colocar-se no lugar das(os) educandas(os).

Quanto às alternativas didáticas, o grupo sugeriu o uso de estratégias criativas e lúdicas, como a gamificação da aprendizagem, jogos e dinâmicas, citando, como exemplo, o uso de *quizzes* em sala de aula, considerados envolventes e capazes de estimular a participação. Também foi mencionada a possibilidade de desenvolver atividades fora da sala de aula, como atividades de campo, além da criação de espaços de diálogo e participação. Destacaram ainda o uso de recursos audiovisuais, como filmes, músicas e animações, como estratégias para tornar o conteúdo mais significativo.

Por fim, ao abordar os saberes profissionais mobilizados, o grupo destacou a curiosidade, o respeito à autonomia, a valorização dos saberes das(os) educandas(os) e a compreensão da docência como uma prática humana, fundamentada no diálogo. Agradeci ao grupo e seguimos para a última discussão.

O terceiro grupo iniciou essa etapa retomando o segundo diário fictício, no qual a educanda relatava dificuldades de atenção e envolvimento com a aula, afirmando que, embora tentasse se concentrar, a aula não despertava seu interesse, sendo notada pelo uso excessivo de slides e pela exposição contínua do conteúdo. Expressava o desejo de compreender melhor a disciplina, mas relatava não saber por onde começar.

A partir desse relato, discutiram o que poderia estar acontecendo naquela sala de aula, levantando a hipótese de que a aula estivesse centrada exclusivamente na fala da educadora, sem espaço para interação. Também foram mencionadas possibilidades, como a dificuldade do conteúdo, a falta de interesse, a ausência de estratégias didáticas diversificadas e a falta de perspectiva quanto ao sentido do que estava sendo ensinado.

Em relação aos fatores que dificultavam a aprendizagem e a participação, o grupo destacou o uso recorrente do celular em sala de aula, compreendido como possível indicativo de

desengajamento, além de estratégias didáticas consideradas inadequadas e da falta de confiança por parte das(os) educandas(os). Foi ressaltado que a ausência de espaços de escuta e de participação poderia contribuir para esse distanciamento.

Na sequência, foram apresentadas as perguntas que o grupo faria à professora para auxiliá-la a repensar sua prática: se ela percebia o nível de engajamento das(os) educandas(os) durante sua fala; se outros(as) educadores(as) também enfrentavam dificuldades semelhantes; se sua prática se baseava exclusivamente no uso de slides; se conhecia e refletia sobre sua própria didática; e se conseguia oferecer perspectivas que tornassem o conteúdo mais significativo.

Quanto às alternativas didáticas, sugeriram estratégias baseadas no diálogo, na problematização e na dialogicidade, além do uso de recursos variados para explorar os conteúdos trabalhados. Foram mencionadas práticas como aulas baseadas em filmes, documentários e outras linguagens audiovisuais.

Diante das discussões, perguntei ao grupo o que seria uma boa didática, considerando que estávamos na disciplina de didática. BERÍLIO (Q) respondeu, retomando experiências pessoais com educadores(as) que considerava pouco didáticos, relatando situações em que a prática docente se restringia ao uso excessivo de slides, à exposição contínua do conteúdo e a uma postura autoritária, com gritos e sem diálogo. BERÍLIO (Q) destacou que, apesar de dominarem o conteúdo, essas(es) educadoras(es) não conseguiam ensinar de forma significativa, o que dificultava a aprendizagem e o engajamento das(os) educandas(os).

Ainda compartilhou uma experiência positiva vivenciada em sua própria prática, na qual utilizou estratégias simples e horizontais, como atividades de escuta, dinâmicas participativas e pequenas mudanças na condução da aula no estágio. Segundo BERÍLIO (Q), essas ações favoreceram o vínculo com as(os) educandas(os), que passaram a demonstrar interesse, participação e reconhecimento, evidenciados, inclusive, por gestos de retorno afetivo no recebimento de uma cartinha. Concluiu ressaltando que a didática não se resume à transmissão de conteúdos, mas à capacidade de criar sentido, promover encontros e possibilitar que os sujeitos se reconheçam e se situem no mundo.

Também foram retomados exemplos apresentados no documentário, destacando-se o desenvolvimento da autonomia, da oralidade e da participação das crianças como resultados concretos de práticas didáticas significativas. O grupo refletiu que, embora tais práticas possam parecer simples, seus impactos são profundos e transformadores, especialmente quando rompem com modelos tradicionais e autoritários de ensino.

Relatei que a didática que buscávamos colocar em prática e discutir na disciplina precisava fazer sentido para ambos os lados, tanto para o(a) educador(a) quanto, sobretudo, para

as(os) educandas(os). Retomei a fala de BERÍLIO (Q) para enfatizar que não basta dominar o conteúdo, pois ensinar é muito mais do que simplesmente transferir conhecimento, conforme já discutido a partir da perspectiva freiriana. Expressei a expectativa de que, ao longo da disciplina, elas(es) pudessem construir novas ideias, ampliar repertórios e que, ao final do percurso formativo, saíssem transformadas(os) em relação ao momento de ingresso. Ressaltei ainda que, embora os desafios da docência sejam muitos e não haja garantias de sucesso, é fundamental tentar colocar essas reflexões em prática, mesmo que em gestos simples, como perguntar às(os) educandas(os) como foi seu dia. E demonstrar interesse.

Na parte final da aula, trabalhamos com o quadro sobre curiosidade epistemológica. Projetei o quadro e solicitei que contribuíssem com pelo menos três ações para a educadora e três para as educandas(os), adicionando ideias ao quadro. Para isso, a turma foi dividida em três grupos e a entrega foi realizada de forma escrita e anônima. O Quadro 10 apresenta as ações que já estavam presentes e, em azul, as contribuições feitas por elas(es).

Quadro 10 - Contribuições no fundamento de curiosidade epistemológica

CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA	
Ações da educadora	**Ações das(os) educandas(os)**
Considera a curiosidade ingênua	É curiosa(o)
Promove a curiosidade epistemológica	Gostaria de ser epistemologicamente curiosa(o)
É epistemologicamente curiosa(o)	É epistemologicamente curiosa(o)
Questiona	É questionador(a)
Respeita a curiosidade da(o) outra(o)	Respeita a curiosidade da(o) outra(o)
Promove atividades para fomentar a curiosidade crítica	Participa de atividades que fomentam a curiosidade crítica
Orienta e incentiva a autonomia	Tem autonomia para pesquisa
Relaciona o conhecimento científico com o cotidiano	Busca o conhecimento científico a partir da vivência do cotidiano
Utiliza exemplos das vivências das(os) educandas(os), a fim de despertar curiosidade	Está aberta(o) a compartilhar experiências para complementar a aula
É crítica e estimula o interesse/curiosidade	Mostra comprometimento e fazer perguntas
Desbrava potenciais curiosidades cotidianas das(os) educandas(os). Ex.: entender por que aquele chá que toma todos os dias em casa serve.	Permite-se investigar seu cotidiano trazendo dúvidas
Media debates que permitam o compartilhamento de curiosidades cotidianas	Estar aberta(o) a compartilhar com as(os) colegas de classe

Fonte: autoria própria (2026)

A cada preenchimento do quadro, faziam conexões entre o fundamento da aula e os outros já estudados para adicionar às ações.

Abaixo, apresento alguns registros de diários de bordo que expressam como se sentiram com a aula sobre curiosidade.

1 (DB2205) – [...] E dessa vez a prof foi sagaz em sortear os grupos kkk. Sempre acabamos caindo com as mesmas pessoas, então pudemos diferenciar um pouco dessa vez. Mas acredito que nessa disciplina a prof e os alunos foram capazes de criar um ambiente de muito acolhimento, fazer grupo com qualquer um deles (ainda que não sejam amigos conhecidos) não é tão constrangedor. É isso!

2 (DB2205) – Me sinto muito bem em fazer essa aula e ter cada vez mais meus olhos abertos pro que pode ser o futuro da educação. Sua aula é muito boa e confesso que o jeito que você se adaptou às nossas necessidades fez muito bem à nossa sala e à vontade de continuar participando e entregando atividades.

3 (DB2205) – [...] o fundamento da curiosidade epistemológica me intrigou profundamente: notei que frequentemente estou preso à curiosidade ingênua e que a universidade nem sempre incentiva a mudança para uma curiosidade crítica. Apreciei bastante a forma como a aula foi estruturada como rodas de conversa, permitindo-nos discutir como faríamos a atividade, esclarecer dúvidas e refletir coletivamente. A interação entre colegas me mostrou o quanto podemos aprender com as vivências e perspectivas alheias. Todos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões e contribuir, e percebi que as dúvidas individuais foram recebidas com consideração. Foi um processo coletivo de pensamento que foi leve e divertido[...].

Os diários apresentaram de forma bastante recorrente a percepção das(os) educandas(os) acerca de uma aula composta pela dinamicidade, pela leveza e pelo caráter reflexivo. As apresentações dos grupos, articuladas a dinâmicas mediadas por mim, foram apontadas como estratégias que favoreceram a participação ativa, a interação e a construção coletiva do conhecimento. O uso de recursos lúdicos, como o dinossauro para a organização das falas, o documentário e a atividade de associação entre chás e suas funções, foi destacado como elemento que contribuiu para tornar o conteúdo mais acessível e significativo, sem perder a densidade teórica. As(os) educandas(os) reconheceram que tais estratégias possibilitaram uma melhor compreensão dos conceitos de epistemologia, curiosidade epistemológica em Paulo Freire e saberes docentes em Tardif, ao articular saberes populares, experiências vividas e conhecimento científico.

Outro aspecto fortemente presente nos relatos foi a valorização das relações humanas e da horizontalidade no processo educativo. As(os) educandas(os) destacaram o clima de acolhimento construído em sala, a liberdade para se expressar, dialogar e participar, bem como a sensação de pertencimento ao grupo, inclusive em atividades realizadas com colegas menos

próximos. Esse ambiente favoreceu a escuta, o respeito às diferentes opiniões e a superação da timidez ou da insegurança, especialmente durante as apresentações.

Os diários também revelaram impactos formativos relevantes, sobretudo no que se refere à reflexão sobre a formação docente e a prática pedagógica. Para muitas(os), a disciplina de didática estava sendo ressignificada como um espaço de reflexão sobre o fazer docente, fortalecendo o vínculo com a licenciatura e despertando maior sentido e propósito na formação.

A experiência reforçou a compreensão da educação como prática humana, crítica e sensível, na qual a curiosidade epistemológica deixa de ser apenas um fundamento teórico e passa a ser experimentada concretamente pelas(os) educandas(os) ao longo do processo formativo.

5.3.9 9ª Aula - 29/05/2025 – criticidade – GT5

Para a aula do dia 29/05 elas(es) deveriam anteriormente, durante a semana:

1. Ler o texto sobre criticidade e responder ao fórum 6: quais contribuições você gostaria de fazer sobre o texto de criticidade? Você tem alguma crítica ou sugestão para aprimorar o texto? Que reflexões o texto permitiu que você tivesse? (Mesmas instruções do fórum anterior).

2. Ler o texto: - DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. O texto foi escolhido por dialogar diretamente com o fundamento da criticidade, ao problematizar as relações entre escola, juventudes e processos de socialização. Ao questionar a ideia de uma juventude homogênea, Dayrell (2007) evidencia a necessidade de uma postura crítica por parte das(os) educadoras(es), capaz de reconhecer as múltiplas condições sociais, culturais e históricas que constituem as(os) educandas(os). Nesse sentido, a formação docente é convocada a ir além da adaptação a modelos escolares preestabelecidos, exigindo uma leitura crítica da realidade, das práticas pedagógicas e das próprias estruturas escolares, de modo a possibilitar intervenções educativas mais reflexivas e comprometidas com a transformação social.

3. Assistir ao filme: A Onda (2008). O filme conta a experiência de um educador que, ao propor uma atividade pedagógica, acaba desencadeando um movimento coletivo composto pela adesão acrítica, pela homogeneização dos comportamentos e pela suspensão do questionamento individual. O filme evidencia como práticas educativas desprovidas de reflexão crítica podem favorecer a naturalização da obediência, do conformismo e da violência simbólica, revelando o papel central da escola na formação de sujeitos críticos ou submissos.

O grupo responsável pela apresentação era composto por educandos e educandas da química, da física e da matemática. Antes de iniciar a apresentação, o grupo propôs uma primeira dinâmica, inspirada no filme, em que o nome “A Onda” é designado para representar um

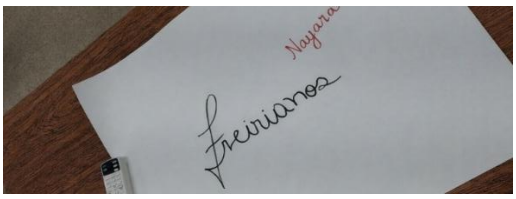
grupo. O GT5 propôs que nomeássemos aquela aula ou a turma diante do que estávamos discutindo durante a disciplina. Decidiram que seria para a turma. Assim, cada um e cada uma receberam um papel para sugestões anônimas e não obrigatórias, e depois uma integrante do grupo escreveu no quadro. A Figura 18 apresenta sugestões de nomes para a turma.

Figura 18 - Sugestões de nomes para a turma

Fonte: autoria própria (2026)

Depois que as sugestões foram adicionadas ao quadro, iniciamos uma votação. Na primeira rodada, os nomes mais votados foram freirianos e libertários. Depois, fizemos uma nova votação para definir, mas o grupo propôs uma explicação para cada voto. OURO, por exemplo, explicou: *"Voto em libertários, porque o que aprendi com o filme e as análises que fizemos até agora. É importante a gente não colocar nenhum indivíduo ou pessoa qualquer em um pedestal. Não, que a pessoa citada não seja relevante. Não é isso que quero dizer, mas tomar como base a gente ser libertário permite que a gente tenha mais individualidade e permite que a gente possa escolher. Ser freiriano é ótimo, pois já temos coisas estabelecidas, mas ser libertário abrange um maior leque de opções".* Concordei com OURO, explicando que freiriano poderia nos colocar em uma única caixa e que já tinha passado por isso; para muitos, quando se é freiriano, não se pode dialogar com outros autores; por exemplo, por isso votei em libertários. CARBONO (Q) votou em freiriano e explicou: *"você vê o nome e já sabe sobre o que se trata o grupo, é uma coisa que define bem".* Aconteceu um empate na votação e tivemos que votar se sortearíamos ou juntaríamos os nomes. Pela votação, fizemos um sorteio e o nome sorteado foi freirianos. Na sequência, o grupo propôs a elaboração de um cartaz com o nome e a assinatura de cada um. A Figura 19 apresenta o cartaz em que os nomes foram retirados para não identificação.

Figura 19 - Cartaz com nome proposto para a turma



Fonte: autoria própria (2026)

Na sequência, o grupo realizou outra atividade inspirada no filme "A Onda", especialmente na cena em que as(os) educandas(os) constroem coletivamente um gesto com a mão para representar o movimento criado pelo grupo. No filme, esse gesto funciona como um símbolo de pertencimento, identidade coletiva e obediência, sendo reproduzido de forma automática, sem questionamento.

Em sala, a proposta consistiu em uma sequência de comandos corporais e ações lúdicas, como congelar os movimentos, imitar animais, realizar gestos específicos e responder a instruções rápidas. As(os) educandas(os) eram convidadas(os) a executar as orientações imediatamente, sem tempo para reflexão, reproduzindo comportamentos coletivos de forma sincronizada.

O objetivo da dinâmica foi observar como o grupo reagiria a comandos, até que ponto haveria adesão automática às propostas e se surgiriam questionamentos, resistências ou desconfortos. A atividade também buscou provocar uma reflexão sobre como gestos, símbolos e ações aparentemente simples podem produzir sentimentos de pertencimento, conformidade e naturalização da obediência, aspectos centrais discutidos no filme.

Ao final, a dinâmica foi problematizada coletivamente, relacionando a experiência vivida em sala ao enredo do filme e ao fundamento de criticidade. Discutiu-se como a ausência de reflexão crítica pode levar à reprodução acrítica de práticas e como a educação precisa criar espaços de questionamento, diálogo e consciência sobre as próprias ações.

Assim, a atividade não teve apenas um caráter lúdico, mas constituiu-se como uma experiência pedagógica intencional, voltada à problematização das relações de poder, da obediência e da construção de identidades coletivas no contexto educativo.

De acordo com o grupo, essa dinâmica foi concebida para verificar se todos fariam o que estava sendo proposto e comandado. Também para perceber se alguém se sentiria desconfortável, se houvesse algum posicionamento contrário ou resistência. A ideia era entender como lidamos com situações impostas. Às vezes as pessoas se sentem injustiçadas, mas também precisam exercitar a empatia para compreender por que o outro toma determinadas decisões.

Também foi apresentada uma mímica sobre uma profissão, na qual tínhamos que adivinhar qual seria. TUNGSTÊNIO ficou responsável pela dinâmica e relatou: *"Eu trouxe o exemplo do catador de recicláveis porque é uma profissão que não é muito valorizada, sendo que é essencial para o meio ambiente e para a sociedade. Eles se sentem muito desvalorizados. Em uma palestra que uma professora foi fazer com eles, um dos catadores relatou que se sentiu envergonhado, de cabeça baixa, como se fosse inferior, enquanto a professora era vista como*

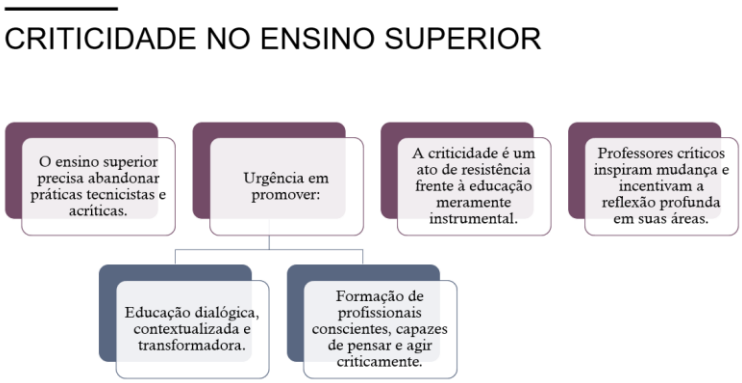
alguém superior. E a reflexão é justamente essa: se não fossem eles, como estaria o meio ambiente? Essa profissão não é valorizada. São quilos e quilos de material que precisam ser coletados para conseguir alguma troca financeira. O próprio material não tem valor. O alumínio é mais valorizado, mas o papelão, que é pago por peso, não tem praticamente retorno financeiro".

Na sequência, o grupo seguiu para a apresentação, organizada com base no texto da criticidade, que articulou o filme A Onda (2008) e o texto de Dayrell (2007). O grupo promoveu uma análise minuciosa do filme, explorando os personagens centrais, os contextos sociais e as dinâmicas de poder construídas na narrativa, estabelecendo paralelos constantes com a realidade contemporânea e com experiências vivenciadas no espaço escolar. A partir dessa análise, problematizaram como a ausência do pensamento crítico, do diálogo e da escuta pode favorecer processos de alienação, autoritarismo e adesão acrítica a discursos coletivos, evidenciando a importância da educação como espaço de questionamento e reflexão.

Em diálogo com o texto de Dayrell (2007), aprofundaram o conceito de condição juvenil, compreendendo-o como uma construção social e histórica que expressa as formas pelas quais os jovens vivenciam o tempo, o espaço, as relações sociais e a escola. A discussão evidenciou que ser jovem não se resume a uma etapa biológica, mas envolve condições concretas de existência, permeadas por fatores econômicos, culturais, territoriais e simbólicos, especialmente no contexto brasileiro e, de modo particular, das juventudes do meio rural. Nesse sentido, o grupo problematizou como a escola, ao desconsiderar essas condições, pode reforçar desigualdades, silenciamentos e exclusões.

A partir das perguntas mobilizadoras lançadas durante a apresentação, as(os) educandas(os) foram convidadas(os) a refletir criticamente sobre o que significa "ser jovem", quais condições atravessam essa experiência e como a instituição escolar se relaciona com as múltiplas juventudes que a compõem. A apresentação evidenciou que a formação crítica exige práticas educativas que rompam com modelos autoritários e bancários, apostando na dialogicidade, no reconhecimento dos contextos sociais e na valorização das experiências juvenis como elementos centrais do processo educativo. A Figura 20 apresenta a compreensão da importância da criticidade no ensino superior.

Figura 20 - Criticidade no ensino superior



Fonte: autoria própria (2026)

O trabalho destacou que uma educação comprometida com a criticidade não se limita à compreensão da realidade, mas se orienta para sua transformação. Ao articular teoria, filme e debate coletivo, a apresentação reforçou a escola como espaço potencial de formação de sujeitos críticos, capazes de questionar estruturas, reconhecer condicionantes sociais e atuar de maneira consciente e responsável no mundo.

Agradecemos a apresentação e, em seguida, tomei a frente da aula para conduzir uma dinâmica. A atividade consistiu na construção de um acrônimo, em que cada letra de uma palavra-chave serve de base para a elaboração de novos termos ou conceitos relacionados a ela.

Na dinâmica do acrônimo, a turma foi dividida em dois grupos. Escrevi a palavra criticidade no quadro e cada grupo deveria preencher as letras com palavras ou expressões que considerasse coerentes com o fundamento discutido. Como regra da atividade, caso um grupo utilizasse um termo já apresentado pelo outro, este deveria ser substituído por uma palavra nova, estimulando a reflexão, a criatividade e a ampliação do repertório conceitual. Quem terminasse primeiro ganharia a dinâmica. A Figura 21 apresenta o acrônimo proposto por cada grupo.

Figura 21 - Dinâmica acrônimos sobre criticidade

Fonte: autoria própria (2026)

A dinâmica favoreceu a participação ativa das(os) educandas(os), promoveu o diálogo coletivo e possibilitou a construção compartilhada de sentidos sobre o fundamento de criticidade, a partir das contribuições e interpretações do grupo.

Na parte final da aula, trabalhamos com o quadro de criticidade. Projetei o quadro e solicitei que contribuíssem com pelo menos três ações para a educadora e três para as educandas(os), adicionando ideias ao quadro. Para isso, a turma foi dividida em três grupos e a entrega foi realizada de forma escrita e anônima. O Quadro 11 apresenta as ações que já estavam presentes e, em azul, as contribuições feitas por elas(es).

Quadro 11 - Contribuições no fundamento de criticidade

CRITICIDADE	
Ações da educadora	**Ações das(os) educandas(os)**
Permite a criticidade	Está aberta(o) a desenvolver a criticidade
Reflete sobre suas ações	Reflete sobre suas ações
Se vê como pessoa inacabada	Passa a compreender seu inacabamento
Respeita a criticidade da(o) outra(o)	Respeita a criticidade da(o) outra(o)
Incentiva o desenvolvimento da criticidade no coletivo	Sente que pode desenvolver sua criticidade no coletivo
Promove atividades para fomentar o pensamento crítico	Participa de atividades que fomentam o pensamento crítico
Promove práticas educativas progressistas	Participa de práticas educativas progressistas
Promove um ensino não opressor	Começa a enxergar as opressões
Orienta a criticidade	Sente-se orientada(o) à criticidade
Promove a transformação da realidade	Acredita na transformação da realidade
Forma pessoas conscientes	Quer ser formada(o) conscientemente
Sugeri situações para que as(os) educandas(os) questionem	Está aberta(o) para questionar as perspectivas das situações;
Promove debates e problematizações em sala de aula	Relaciona conteúdos escolares com problemas do cotidiano
Promove a autonomia do pensar crítico	Está disposto a desenvolver autonomia
Permiti a interdisciplinaridade e transversalidade no âmbito da criticidade	Entende que há transversalidade que há na criticidade

Fonte: autoria própria (2026)

A cada preenchimento do quadro, mais enfáticos estavam em relação à prática do próprio fundamento em sala de aula, olhando-se enquanto educadores(as) e educandas(os).

Abaixo, apresento alguns registros de diários de bordo que expressam como se sentiram com a aula sobre criticidade.

1 (DB2905) – [...]. A educação bancária que o Freire critica ainda está muito presente, e às vezes parece mais fácil seguir ordens do que pensar por conta própria. O interessante foi

perceber que, mesmo em um experimento fictício, as consequências de uma educação sem criticidade são muito reais. Gostei da forma como o tema foi tratado, com uma abordagem simples, mas que mexeu com a gente. A mistura entre conteúdo teórico e filme foi certeira prendeu a atenção e deixou espaço pra gente pensar e debater. Achei importante também o fato de que não teve aquela vibe de ficar palestra, foi mais um convite a reflexão do que uma aula no sentido tradicional.

2 (DB2905) –[...]. Eu vinha me sentindo um pouco deslocado do restante da turma (não somente nessa aula) por uma questão da diferença de idade da maioria, o que naturalmente leva à diferenças de gostos e costumes, mas nos dias em que posso fazer dinâmicas com os colegas de turma, normalmente consigo interagir bem. Espero fazer amigos para o restante do curso, mesmo que sejam de outros departamentos diferentes do meu. Por exemplo, pude fazer a dinâmica seguinte com duas pessoas que pareciam ter um humor parecido com o meu e valorizaram meus conhecimentos em elaborar bem as frases e responder às dinâmicas. Acredito que essas relações em sala servem para fortalecer nossas habilidades quando nos permite conversar com pessoas diferentes, fazendo assim com que a gente até possa se surpreender com que vamos conhecer naquele dia.

3 (DB2905) – [...]. Foram abordadas questões como a necessidade humana de pertencimento e como essa pode, muitas vezes, levar à renúncia das próprias opiniões e valores. Além disso, o grupo propôs simulações que reproduziam, em menor escala, algumas dinâmicas presentes no filme, permitindo que a turma refletisse sobre suas próprias reações diante de situações de conformismo e resistência. A experiência revelou como, mesmo em um contexto acadêmico, alguns alunos se mostraram mais inclinados a seguir a maioria, enquanto outros mantiveram posturas mais críticas e autônomas. Assim, a aula não apenas aprofundou a compreensão sobre o filme, mas também proporcionou uma reflexão prática sobre a importância do pensamento crítico na vida social e escolar.

Nos diários, foi recorrente, entre as(os) educandas(os), a percepção de que a aula conseguiu ir além da exposição de conteúdos, assumindo um caráter formativo ao provocar questionamentos sobre obediência, conformismo, autoritarismo e a ausência de diálogo nos contextos educativos. O filme foi amplamente reconhecido como um recurso potente para tensionar práticas pedagógicas tradicionais e explicitar as consequências concretas de uma educação desprovida de reflexão crítica.

As(os) educandas(os) destacaram que a abordagem adotada, combinando teoria, audiovisual e dinâmicas, favoreceu o envolvimento da turma e possibilitou vivenciar, ainda que de forma mediada, experiências semelhantes às retratadas no filme. Nesse sentido, as dinâmicas

iniciais e as propostas de interação foram compreendidas não como atividades meramente lúdicas, mas como estratégias pedagógicas intencionais, que permitiram refletir sobre os próprios comportamentos e posicionamentos diante de situações de poder, influência e tomada de decisão coletiva.

Outro aspecto recorrente nos diários foi a valorização do clima de acolhimento e da horizontalidade construída ao longo da disciplina, o que se mostrou fundamental para que as(os) educandas(os) se sentissem seguras(os) para participar, apresentar trabalhos, expor opiniões e lidar com temas sensíveis, como a cena de suicídio presente no filme. Muitos relatos evidenciaram que esse ambiente contribuiu para a superação da timidez, do nervosismo e do sentimento de deslocamento, fortalecendo os vínculos entre colegas e ampliando a sensação de pertencimento ao grupo, inclusive entre educandas(os) de diferentes idades e trajetórias.

Os diários também revelaram que a aula provocou reflexões importantes sobre a formação docente e sobre práticas pedagógicas ainda fortemente permeadas pela educação bancária, pelo autoritarismo e pela reprodução de hierarquias rígidas entre educador(a) e educanda(o).

Ainda que alguns relatos apontem cansaço e críticas quanto ao tempo e à organização, esses tensionamentos também se mostraram formativos ao explicitar a necessidade de reflexão contínua sobre a condução didática, o equilíbrio entre exposição e participação e a atenção ao ritmo da turma. A experiência reforçou a compreensão de que formar para a criticidade implica criar situações pedagógicas que provoquem desconforto, diálogo e reflexão, sem perder de vista o cuidado, a escuta e a dimensão humana do processo educativo.

5.3.10 10ª Aula - 05/06/2025 – criatividade

Para a aula do dia 05/06 elas(es) deveriam anteriormente, durante a semana:

1. Ler o texto sobre criatividade e responder ao fórum 7: que contribuições você gostaria de fazer sobre o texto de criatividade? Você tem alguma crítica ou sugestão para complementar o texto? Que reflexões o texto permitiu que você tivesse? (Mesmas instruções do fórum anterior).

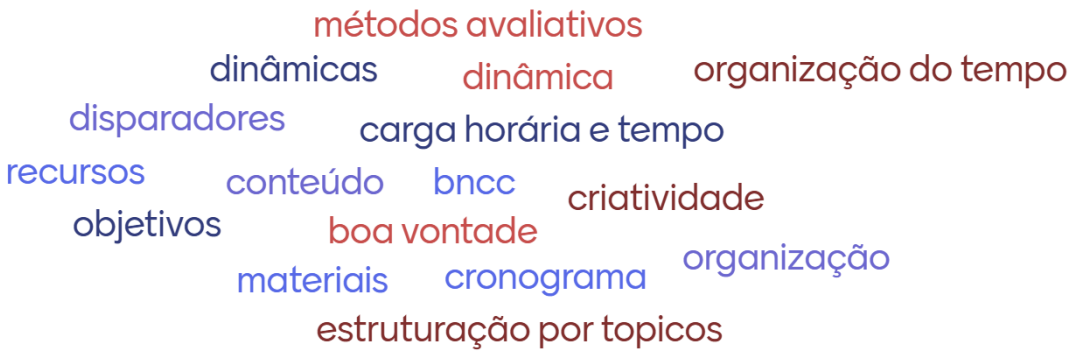
2. Ler o texto: ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. Capítulo 2 - A função social do ensino e a concepção dos processos de aprendizagem: instrumentos de análise, p. 27-51. O texto foi escolhido por dialogar diretamente com o fundamento da criatividade, ao compreender o ensino como uma prática intencional que exige reflexão, tomada de decisões e reinvenção contínua por parte das(os) educadoras(es). Ao discutir a função social do ensino e as diferentes concepções de aprendizagem, Zabala (1998) evidencia que o planejamento e a prática pedagógica não se reduzem à mera aplicação mecânica

de conteúdos, mas demandam escolhas criativas, contextualizadas e sensíveis às realidades das(os) educandas(os).

Decidi inverter a sequência dos fundamentos, tendo em vista a preparação dos planos de aula que deveriam ser elaborados pelas(os) educandas(os). Assim, nessa aula, trabalhamos a criatividade e deixamos a autonomia para ser a última a ser discutida.

Optei por realizar apenas uma dinâmica inicial: a nuvem de palavras no *Mentimeter* (www.mentimeter.com), com o objetivo de identificar os principais pontos que as(os) educandas(os) consideravam na elaboração de um plano de aula. A Figura 22 apresenta a nuvem de palavras construída a partir da pergunta: que itens devemos considerar em um planejamento/plano de aula?

Figura 22 - Nuvem de palavras sobre plano de aula



Fonte: autoria própria (2026)

Comentei brevemente a nuvem de palavras e percebi que tinham alguma base na construção de planos, pelo que indicaram. Foi interessante perceber que a palavra criatividade fez parte da nuvem. Após essa dinâmica, expliquei alguns itens essenciais para o planejamento, como diagnóstico da turma, objetivos de aprendizagem, seleção e organização dos conteúdos, metodologias de ensino, recursos didáticos, avaliação da aprendizagem, cronograma e referências. Na sequência, realizamos uma leitura coletiva do texto: Takahashi, Regina Toshie e Fernandes, Maria de Fátima Prado. Plano de aula: conceitos e metodologia. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 114-8, 2004. Esse texto apresenta as definições de cada tópico que deve constar em um plano de aula.

Posteriormente, conduzi a aula de forma mais teórica e expositiva. Senti a necessidade de realizar esse movimento para explicar alguns conceitos fundamentais e apresentar exemplos que auxiliassem na compreensão do tema. Discuti a função social do ensino a partir de Zabala (1998), bem como o papel dos conteúdos e seus diferentes tipos: factual, conceitual, procedimental e atitudinal.

Em seguida, apresentei à turma a seguinte questão: qual a conexão desta aula com a criatividade? Enfatizei que seria necessário mobilizar a criatividade no planejamento, na escolha dos conteúdos, dos objetivos, da avaliação e, sobretudo, das metodologias de ensino. Ressaltei que, ao trabalhar o texto sobre criatividade, o fundamento era abordado em sua dimensão conceitual; que, ao estimular a valorização e o respeito à criatividade, mobilizava-se a dimensão atitudinal; e que, no plano procedimental, a criatividade se materializaria na aplicação prática em sala de aula, especialmente na construção dos planos de aula que iriam elaborar.

Em seguida, trouxe modelos de planos de aula que havia elaborado para avaliação em alguns concursos, que foram bem recebidos pela turma. As(os) educandas(os) afirmaram que gostaram bastante dos exemplos apresentados, o que também possibilitou que eu compartilhasse algumas orientações e dicas práticas para a elaboração dos seus próprios planos.

Ao final da aula, dividi as(os) educandas(os) em grupos para que pudessem preencher o quadro sobre o fundamento de criatividade. O Quadro 12 apresenta as ações que já estavam presentes e, em azul, as contribuições feitas por elas(es).

Quadro 12 - Contribuições no fundamento de criatividade

CRIATIVIDADE	
Ações da educadora	**Ações das(os) educandas(os)**
Promove um ambiente criativo	Se sente em um ambiente criativo
Acredita no potencial criativo das(os) educandas(os)	Acredita no seu potencial criativo
Incentiva a criatividade	Está aberta(o) a desenvolver sua criatividade
Está aberto ao novo	Se abre ao novo
Valoriza a criatividade de todas(os)	Valoriza a criatividade de todas(os)
Sente que pode desenvolver sua criatividade através das(os) educandas(os)	Sente que pode desenvolver sua criatividade no coletivo
Promove atividades criativas	Participa de atividades criativas
Pratica constantemente sua criatividade	Pratica constantemente sua criatividade
É flexível	Apoia a flexibilidade
Forma pessoas conscientes	Quer ser formada(o) conscientemente
Incentiva o potencial criativo fora da sala de aula	Permite o crescimento de seu potencial no dia a dia
Utiliza metodologias diversificadas e lúdicas	Participa com entusiasmo
Utiliza metodologias inovadoras	Propõe soluções criativas para os desafios
Promove a ousadia e autonomia intelectual das(os) educandas(os)	Explora as possibilidades de expressividade em sala
Reconhece e celebra ideias originais	Sente-se motivada(o) em compartilhar ideia própria
Propõe dinâmicas lúdicas	Participa das dinâmicas e se envolve

Estimula o uso de metodologias ativas	Desenvolve soluções inovadoras para problemas reais
Valoriza ideias originais em sala de aula	Participa de oficinas artísticas ou culturais

Fonte: autoria própria (2026)

Percebe-se no quadro que, para as(os) educandas(os), a criatividade pode estar em sala de aula, principalmente em torno do uso de metodologias que coloquem as(os) educandas(os) como protagonistas de sua aprendizagem, para que possam se sentir motivados, participativos e desenvolver sua criatividade.

Abaixo, apresento alguns registros de diários de bordo que expressam como se sentiram durante a aula sobre criatividade.

1 (DB0506) – [...] a aula me fez pensar que planejar uma aula vai muito além de preencher um formulário, é um espaço onde dá pra ser criativo, refletir sobre o que faz sentido para os alunos e encontrar formas de tornar o conteúdo mais significativo.

2 (DB0506) – [...]. Sobre o conteúdo da aula senti que o conteúdo precisava que fosse realmente o que foi, mais conceitualista e explicativo sobre os tópicos e componentes do plano de aula, então acho que foram muito bem explicados, porém por conta do plano de aula ser algo que é de uma natureza mais prática e repetitiva, acredito que o polimento dos fundamentos provavelmente venha com a prática e continuidade do trabalho como professor [...].

Nos diários do dia, foi frequente nos relatos o reconhecimento de que as estratégias adotadas possibilitaram uma aula proveitosa, capaz de prender a atenção da turma e favorecer a construção coletiva do conhecimento, especialmente por meio de atividades colaborativas, como a nuvem de palavras e as discussões em pequenos grupos.

Outro aspecto valorizado nos diários foi a articulação entre teoria e prática. Embora algumas (uns) educandas(os) tenham relatado dificuldades iniciais em relacionar os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire ao cotidiano escolar, os exemplos trazidos foram apontados como fundamentais para tornar os conteúdos mais compreensíveis e significativos. A apresentação de planos de aula que usei como exemplo foi reconhecida como um momento formativo importante, ao oferecer referências concretas e inspiradoras para a construção dos próprios planejamentos das(os) educandas(os). Os relatos também evidenciaram reflexões relevantes sobre o planejamento como um processo criativo e não meramente técnico ou burocrático.

De modo geral, os diários indicaram que a aula foi vivenciada como um espaço de aprendizagem significativa, no qual criatividade, planejamento e reflexão pedagógica se articu-

laram de forma concreta. A experiência contribuiu para ampliar a compreensão das(os) educandas(os) sobre o planejamento docente como prática viva, situada e permeada por escolhas éticas, políticas e pedagógicas, fortalecendo o sentido formativo da disciplina de didática e seu diálogo com a prática profissional.

5.3.11 11ª Aula - 12/06/2025 – autonomia

Para a aula do dia 12/06 elas(es) deveriam anteriormente, durante a semana:

1. Ler o texto sobre autonomia e responder ao fórum 8: que contribuições você gostaria de fazer sobre o texto de autonomia? Você tem alguma crítica ou sugestão para complementar o texto? Que reflexões o texto permitiu que você tivesse? (Mesmas instruções do fórum anterior).

2. Ler o texto: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996. Capítulo 2 – Ensinar não é transferir conhecimento, p. 21-35. O texto foi escolhido por dialogar diretamente com o fundamento de autonomia ao compreender o processo educativo como uma prática ética, crítica e emancipatória. Freire (1996) problematiza a concepção bancária de educação e afirma que ensinar implica criar condições para que as(os) educandas(os) construam o conhecimento de forma autônoma, consciente e responsável.

3. Assistir ao filme: O Sorriso de Monalisa (2003). O filme retrata a chegada da educadora de História da Arte, Watson, a uma tradicional universidade feminina nos Estados Unidos da década de 1950, atravessada por valores conservadores e expectativas rígidas sobre o papel da mulher na sociedade. Ao incentivar o pensamento crítico, o questionamento de padrões e a valorização da autonomia intelectual das educandas, ela entra em conflito com a instituição e com parte delas, que haviam sido educadas para reproduzir modelos sociais preestabelecidos.

Por ser Dia dos(as) Namorados(as), não sabia como seria a participação delas(es). Então fiz uma enquete no grupo com algumas alternativas: 1. Começar a aula às 18h, assistir ao filme na aula até às 20h e debater até às 21h; 2. Assistir ao filme em casa, começar às 19h e terminar às 21h, com a discussão e dinâmicas sobre o texto e o filme; 3. Marcar essa aula para outro dia dessa semana (outra enquete para definir os dias possíveis) e 4. Assistir ao filme em casa. Fazer uma dinâmica das 19h às 20h e, depois, uma atividade assíncrona.

O item mais votado foi o quatro; assim, combinamos que a aula terminaria mais cedo, mas que haveria uma atividade assíncrona para realizar, estendendo o prazo para que todas(os) a realizassem.

Iniciei a aula perguntando sobre o filme, o que mais gostaram ou chamou atenção e qual diálogo fazia com o texto de Freire da semana e o texto do fundamento de autonomia.

OURO destacou a semelhança com o filme *A Sociedade dos Poetas Mortos*, especialmente no contexto histórico e social. Apontando que ambos se passam, de forma aproximada, na década de 1950, no cenário estadunidense do pós-guerra, e evidenciando como o Estado buscava formar mulheres e homens a partir de papéis sociais rigidamente definidos. Ressaltando o caráter traumático desse processo, no qual os sujeitos eram moldados de forma encaixotada, distantes de suas próprias individualidades, até que surge um educador com um pensamento divergente, buscando ampliar a liberdade de pensamento dessas jovens mentes.

Outras(os) educandas(os) ressaltaram como o filme dialogava diretamente com os textos trabalhados na disciplina, especialmente quanto à autonomia, à criticidade e à singularidade.

RÊNIO destacou que a instituição retratada tinha como objetivo formar mulheres para o casamento e a vida doméstica, enquanto a professora Katherine Watson questionava esse modelo ao incentivar o pensamento crítico e a construção de projetos de vida próprios. Também mencionou que a própria educadora do filme passou por um processo de transformação, ao precisar reconstruir sua prática pedagógica ao perceber que o planejamento inicial não dialogava plenamente com a realidade das educandas.

Retomei com o grupo que os filmes escolhidos ao longo da disciplina sempre dialogaram diretamente com os textos e os fundamentos trabalhados. No caso específico do *Sorriso de Monalisa*, destaquei não apenas a autonomia das educandas, mas também a da própria educadora, que era constantemente julgada e pressionada por uma instituição que buscava controlar tanto as(os) educandas(os) quanto as(os) educadoras(es). Ressaltei o desafio enfrentado por ela ao perceber que as educandas dominavam completamente o conteúdo da apostila, o que a levou a reformular a disciplina, não por incapacidade de seguir o material, mas por compreender que sua proposta pedagógica estava além da mera reprodução de conteúdos.

Enfatizei ainda uma cena marcante do filme, que é a em que a educadora apresenta imagens publicitárias que reforçam o papel da mulher restrito ao espaço doméstico, destacando o impacto desse momento tanto para as educandas quanto para a própria educadora. Ressaltei que esse gesto pedagógico teve como objetivo provocar estranhamento e conscientização, convocando-as a enxergar criticamente as estruturas sociais que atravessavam suas vidas.

Após esse momento de discussão coletiva, iniciei as atividades lúdicas planejadas para a aula. Expliquei que a aula teria um caráter mais dinâmico e que a primeira atividade seria um jogo. Informei que utilizaria uma plataforma digital semelhante ao *Kahoot*, o *Blooket (*https://www.blooket.com/). Apresentei às(aos) educandas(os) que o funcionamento do jogo consistia em responder 15 perguntas de múltipla escolha (Anexo 3) relacionadas ao filme *O Sorriso de Monalisa*.

Esclareci que cada participante acessava o jogo por meio de um código, escolhia um avatar e, à medida que respondia corretamente às questões, acumulava pontos ou avançava conforme as regras do modo selecionado. Foi a primeira vez que testei o jogo com educandas(os); só havia testado antes o funcionamento. Nós jogamos em dois modos para testar.

Modo *Racing* do *Blooket* em que as(os) educandas(os) competiam em tempo real, avançando em uma corrida virtual à medida que respondiam corretamente às perguntas. Nesse modo, cada resposta correta fazia o personagem avançar no percurso, enquanto os erros não impediam a participação, mas reduziam o ritmo do progresso. A velocidade na corrida estava diretamente relacionada a aprendizagem do conteúdo, incentivando a atenção, a agilidade de raciocínio e a retomada dos fundamentos trabalhados em aula.

Modo *Gold Quest* do *Blooket* é uma dinâmica em que as(os) educandas(os) respondem às perguntas para acumular ouro ao longo do jogo. Após cada resposta correta, elas(es) recebiam uma quantidade de ouro e, em determinados momentos, podiam interagir com eventos aleatórios do jogo, como roubar ouro de outras(os) colegas, perder parte do que haviam acumulado ou trocar ouro.

Após o jogo no *Blooket*, iniciamos um jogo no *Kahoot*, dessa vez, com afirmações em verdadeiro ou falso e perguntas de múltipla escolha sobre o texto de Freire da semana (Anexo 4).

Ao final dos jogos, expliquei a atividade assíncrona. Nessa atividade, elas(es) foram convidadas a participar de um mural colaborativo no *Padlet* (https://pt-br.padlet.com/) com a inserção de notas (*post-its*). Expliquei que o *Padlet* é uma plataforma digital que funciona como um quadro virtual interativo, no qual é possível inserir notas em formato de *post-its*, além de textos, imagens, *links* e outros recursos multimodais. Assim, deveriam responder: quem sou eu? (Compartilhe coisas com que se sentir confortável ou apenas o nome, idade, cidade e outros). Como você quer ser educador(a)? Como a disciplina de didática e os fundamentos que vimos até agora têm ajudado com isso?

Ao final da aula, dividi as(os) educandas(os) em grupos para que pudessem preencher o quadro sobre o fundamento de autonomia. O Quadro 13 apresenta as ações que já estavam presentes e, em azul, as contribuições feitas por elas(es).

Quadro 13 - Contribuições no fundamento de autonomia

AUTONOMIA	
Ações da educadora	**Ações das(os) educandas(os)**
Respeita a autonomia	Respeita a autonomia
Pratica uma pedagogia da autonomia	Está aberta(o) a participar de uma pedagogia da autonomia

Utiliza-se de meios democráticos	Participa de meios democráticos
Age com responsabilidade	Age com responsabilidade ou torna-se responsável
Promove a atividade	Torna-se ativa(o)
Incentiva a tomada de decisões pelas(os) educandas(os)	Toma decisões com base em reflexão e diálogo
Oferece apoio e feedback construtivo sem impor soluções	Busca ativamente o conhecimento e aprimora suas habilidades
Propõe atividades em que as(os) educandas(os) escolham os temas ou as formas de apresentar o conteúdo	Organiza um grupo de estudos de forma independente
Desapega do controle e confia no protagonismo das(os) educandas(os)	Escolhe e se arrisca nos seus percursos
Incentiva o desenvolvimento intelectual autônomo de cada educanda(o)	Comprometer-se em expandir seus conhecimentos de modo autônomo
Estuda metodologias que incentivem a autonomia das(os) educandas(os) sem esta(e) ficar perdido	Aproveita os momentos em que sua autonomia é incentivada

Fonte: autoria própria (2026)

No quadro, é interessante perceber que as ações adicionadas trazem aspectos relacionados ao filme e às ações que discutimos ao longo das nossas aulas, finalizando assim o último fundamento trabalhado.

Abaixo, apresento alguns registros de diários de bordo que expressam como se sentiram com a aula sobre autonomia.

1 (DB1206) – [...]. Outro ponto que achei muito interessante na aula foi a apresentação de jogos interativos. Além de serem ferramentas criativas e úteis, esses jogos ajudam a construir um portfólio cheio de possibilidades. É ótimo já ir conhecendo esse tipo de recurso agora, porque podemos usar tanto no estágio quanto quando estivermos dando aula. Sem falar que deixa o ensino mais leve e envolvente. Também tenho achado muito legal que, em praticamente toda aula, a professora mostra um método diferente de aprendizagem. Cada encontro é uma experiência nova: uma hora é com filme, outra com jogo, dinâmicas, reflexões. Isso torna as aulas mais interessantes e mostra, na prática, como a didática pode ser diversificada e acessível. A cada semana, percebo o quanto Didática tem sido uma disciplina fundamental na minha formação. Não é só sobre dar aula é sobre como dar aula com sentido, sensibilidade e criatividade. E isso tem feito toda a diferença no meu olhar sobre a licenciatura.

2 (DB1206) – [...]. Agora, pensando no papel do educador e tudo que falamos de educação emancipatória até agora, é realmente impossível pensar nela sem pensar em desenvolver uma autonomia no educando. Confesso que a cada aula de didática, a cada fundamento, e a cada discussão me sinto mais motivada a ser uma professora. E se possível, um BOM professor, uma professora que faz a diferença, sabe?

3 (DB1206) – [...]. Confesso que, no início, achei que seria só diversão, como se a aula tivesse virado um recreio. Mas depois fui entendendo que tudo tinha um motivo. Os jogos estavam ali não só pra entreter, mas pra fazer a gente pensar e relembrar os conteúdos de um jeito diferente, mais participativo. Isso me fez lembrar do que o Paulo Freire fala sobre o ato de ensinar: que não é transferir conhecimento, e sim criar condições para que a aprendizagem aconteça de forma ativa, com significado [...].

O uso de estratégias de gamificação, por meio de diferentes plataformas digitais de perguntas e respostas, foi amplamente destacado como elemento central da aula. As(os) educandas(os) reconheceram que os jogos contribuíram para tornar o ambiente mais descontraído, estimular uma competitividade saudável e favorecer a revisão e a consolidação dos conteúdos, especialmente os relacionados aos fundamentos de autonomia e criatividade. Muitos relatos apontaram que, embora inicialmente os jogos pudessem parecer apenas momentos de entretenimento, ao longo da experiência, ficaram evidentes sua intencionalidade pedagógica e seu potencial para promover aprendizagens significativas.

Outro aspecto recorrente nos diários foi a valorização do filme *O Sorriso de Monalisa* como recurso didático potente para problematizar o papel do(a) educador(a), as relações de gênero e os modelos tradicionais de ensino. As(os) educandas(os) destacaram que o filme possibilitou reflexões sobre educação emancipatória, pensamento crítico, autonomia e liberdade de escolha, além de provocar questionamentos sobre práticas conservadoras e hierarquizadas ainda presentes em diferentes contextos educacionais. Alguns relatos apontaram o desejo de aprofundar o debate sobre questões como o elitismo e o machismo retratados na obra, reconhecendo sua atualidade e sua relevância formativa.

A atividade colaborativa no *Padlet* que já tinha feito antes de entregar o diário também apareceu de forma significativa nos diários, sendo descrita como um espaço de reflexão identitária e de fortalecimento dos vínculos do grupo. Ao responder às questões sobre quem são, quem desejam ser como educadoras(es) e como os fundamentos da disciplina contribuíram para essa construção, as(os) educandas(os) relataram experiências de autoconhecimento, empatia e reconhecimento das trajetórias individuais e coletivas. Ainda que alguns tenham expressado desconforto inicial ao se expor, a atividade foi compreendida como parte importante do processo formativo, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica.

5.3.12 12ª Aula - 26/06/2025 – paralisação como ato pedagógico

Nossa aula nesse dia seria presencial, mas no grupo do *WhatsApp* surgiu uma dúvida sobre uma paralisação prevista para o acordo de cumprimento da greve. Sobre os Termos de Acordo nº 10/2024 (para docentes) e nº 11/2024 (para os técnico-administrativos), assinados em 27 de junho de 2024 com o Governo Lula, exigindo o cumprimento integral de ambos. Afirmei que era a favor da luta, mas que, de todo modo, precisaria confirmar formalmente com a responsável pela disciplina. Ela me deu liberdade para tomar essa decisão. Assim, reafirmei no grupo que não teríamos aula, mas que gostaria de transformar esse ato em um ato pedagógico.

Solicitei que respondessem: como a paralisação/greve pode se relacionar com a didática e com os fundamentos? Poderiam responder em texto, áudio ou vídeo. Ou enviar vídeos e imagens para compartilhar ideias e fomentar a discussão. Cada pessoa deveria responder a pelo menos um comentário de um(a) colega e contabilizaria a presença.

Enviei, como inspiração, um vídeo de Freire no *Youtube* (https://youtube.com/shorts/Bi1lMO6Ch2c?si=M0T5i96ikHA7Fmh1). Em que ele responde, a professora deve fazer greve? “Na verdade, a professora deve fazer greve, quer dizer, todos nós devemos lutar. É impossível estar no mundo com o mundo sem estar lutando para ser. A professora tem que testemunhar, inclusive perante os seus alunos, a coragem da rebeldia. A coragem de uma rebeldia crítica que deve ir ficando cada vez mais crítica no sentido da transformação da realidade injusta” — Freire. Além disso, enviei como inspiração uma imagem de Freire com a citação: “A educação é um ato político. É impossível ser neutro. Quem decide pela neutralidade já optou por uma posição.”

A seguir, o registro de alguns comentários da discussão:

HÁFNIO - *“Acredito que as atividades de paralisação perpassam principalmente 2 fundamentos pra mim: dialogicidade e criticidade. Ao organizar as atividades da paralisação, diversas colegas se mobilizaram para estarem mais bem informadas para hoje. Assistiram vídeos, buscaram notícias e com isso puderam exercitar a criticidade, e ter uma percepção mais aprofundada a respeito das pautas da paralisação. Hoje, durante a panfletagem, foi possível exercitar a dialogicidade, com trocas horizontais de informação e partilha de conhecimentos, entre TAEs, docentes e estudantes, entendendo as particularidades e também se solidarizando com pautas de outros grupos dentro da instituição”.*

CARBONO (Q) - *“Concordo muito com o que foi colocado. Também vejo a paralisação como um momento em que vários fundamentos da Didática aparecem de forma concreta. Além da criticidade e da dialogicidade, que realmente ficaram muito visíveis nas discussões e trocas, acredito que esse momento também envolve a autonomia. Participar ativamente das ações,*

buscar informações por conta própria e se posicionar diante das pautas são formas de exercer a autonomia como educando e como sujeito dentro da universidade. A paralisação também nos ensina que a educação vai além da sala de aula. Esses momentos nos formam enquanto futuros educadores e nos mostram a importância de estarmos atentos ao que acontece à nossa volta, assumindo um papel ativo na construção de uma universidade mais justa e democrática".

FLÚOR (Q) - "Uma greve ou paralisação dentro da universidade pode parecer, à primeira vista, uma interrupção nos estudos, mas também pode ser vista como um momento de aprendizado. Na disciplina de Didática Geral, discutimos que ensinar não é só passar conteúdo, mas formar pessoas críticas e conscientes. Participar ou refletir sobre uma greve ajuda a entender melhor o papel social da educação e o lugar do professor e do aluno nas lutas por direitos. É uma chance de enxergar que o ensino também acontece nas ações coletivas e nos posicionamentos que tomamos diante da realidade".

A maior parte da turma participou do diálogo e fiquei no papel de mediar a discussão, sempre dialogando com o que estava sendo apresentado por elas(os). As contribuições evidenciaram, de forma recorrente, indícios dos fundamentos da criticidade, da dialogicidade e da autonomia. A criticidade manifestou-se na busca ativa por informações, na análise das pautas da paralisação e na problematização do papel da universidade, do Estado e das políticas educacionais. A dialogicidade esteve presente nas trocas de experiências entre discentes, docentes e técnicos administrativos, bem como na escuta e no respeito às diferentes vozes e vivências compartilhadas no grupo. Já a autonomia foi percebida no posicionamento individual e coletivo das(os) educandos(as), na decisão de participar das discussões e na construção de argumentos próprios a partir da realidade vivida.

Destaquei em alguns comentários indícios de currículo oculto; os processos formativos também ocorrem para além da sala de aula e dos conteúdos formais. As reflexões apontaram que a paralisação possibilitou aprendizagens relacionadas à consciência política, à formação cidadã e ao entendimento da educação como direito e como campo de luta social. As(os) educandos(as) destacaram que tais experiências contribuem diretamente para a formação docente, ao evidenciarem a indissociabilidade entre a educação, o contexto social e o compromisso ético.

Desse modo, a aula pelo *WhatsApp* configurou-se como um espaço formativo potente, no qual os fundamentos que estudamos em didática foram vivenciados de forma concreta. A paralisação deixou de ser compreendida apenas como interrupção das atividades acadêmicas e passou a ser reconhecida como uma experiência pedagógica, capaz de fortalecer a formação crítica, a consciência coletiva e o engajamento das(os) futuras(os) educadoras(es) na defesa de uma educação pública e democrática.

5.3.13 13ª e 14ª Aula - 03/07/2025 e 10/07/2025 – apresentação dos planos de aula

Nessas aulas, havíamos combinado que as apresentações dos planos de aula ocorreriam. No primeiro dia, antes de iniciar as apresentações, solicitei que as(os) educandas(os) respondessem a um questionário com identificação, elaborado no *Google Forms* (Anexo 1), que foi construído a partir dos quadros relacionados aos fundamentos, preenchidas ao final de cada aula, que continham uma parte elaborada por mim e outra construída coletivamente pelas(os) educandas(os), conforme descrito ao longo do relato das aulas, contemplando tanto as ações da educadora quanto as das(os) educandas(os). Reservei aproximadamente uma hora da aula para o preenchimento do instrumento. Contudo, as(os) participantes relataram que o questionário era extenso e que gostariam de respondê-lo com mais calma, a fim de contribuir de forma mais qualificada. Diante disso, optei por estender o prazo de entrega.

Na sequência, iniciaríamos as apresentações dos planos, mas, antes, considerei importante que avaliassem também os planos de cada um(a) e escrevi no quadro uma ficha de avaliação, como a Tabela 1.

Tabela 1 - Ficha de avaliação dos planos de aula

Itens presentes	Presença dos itens	Nota
Identificação (instituição, disciplina e outros)	Sim ( ) Não ( )	0,1
Objetivos de aprendizagem	Sim ( ) Não ( )	0,3
Conteúdos	Sim ( ) Não ( )	0,2
Estratégias de ensino	Sim ( ) Não ( )	0,2 (até)
Avaliação da aprendizagem	Sim ( ) Não ( )	0,2 (até)
Recursos	Sim ( ) Não ( )	0,1
Embasamento (fundamentos)	Sim ( ) Não ( )	0,3
Apresentação (criatividade do plano + tempo (5 minutos máximo))	Sim ( ) Não ( )	0,5 (até)
Você daria 0,5 ponto extra considerando que a estratégia, metodologia e avaliação saem da perspectiva tradicional?	Sim ( ) Não ( )	0,5
Total	2,5	

Fonte: autoria própria (2026)

Assim, cada pessoa recebeu uma folha para avaliar as(os) colegas. Fui controlando o tempo de cada apresentação e, ao final de cada uma, informava o tempo utilizado.

Infelizmente, nesse dia não foi possível apresentar todos os planos de aula, de modo que as apresentações restantes ficaram para a aula seguinte. Antes de encerrar, coletei todas as fichas de avaliação para que não se perdessem.

No encontro seguinte, demos continuidade ao processo. Eu também possuía minha própria ficha de avaliação. O intuito era perceber de que forma estavam avaliando e como essas análises dialogavam com as percepções construídas sobre cada plano.

Em relação aos planos de aula de química, segue a síntese das propostas apresentadas, destacando seus temas, encaminhamentos metodológicos e articulações teórico-pedagógicas.

LÍTIO (Q) apresentou o plano de aula com o tema “Sustentabilidade e descarte responsável de produtos químicos”, destinado ao 2º ano do Ensino Médio, com duração de duas aulas consecutivas, totalizando 100 minutos. A metodologia estava organizada em cinco momentos: 1) sensibilização e problematização, por meio de pergunta geradora e imagens sobre poluição química; 2) investigação em grupos, nos quais as(os) estudantes pesquisariam diferentes tipos de resíduos químicos e suas formas de descarte; 3) debate dialógico, com socialização e discussão crítica dos achados; 4) elaboração coletiva de um plano de ação para a escola e 5) síntese e avaliação, contemplando reflexão sobre os aprendizados.

LÍTIO (Q) destacou, em seu plano, indícios dos fundamentos de autonomia e criticidade. A autonomia estaria presente na investigação em grupos, quando as(os) educandas(os) decidiriam como organizar a pesquisa, dividiriam tarefas e socializariam os resultados, assumindo responsabilidades e exercitando a tomada de decisão coletiva, com o objetivo de promover o amadurecimento e a construção do “ser para si”. A criticidade estaria presente no questionamento das práticas de descarte de resíduos, na análise dos impactos ambientais e na problematização da realidade local, buscando desenvolver a capacidade de refletir sobre as causas dos problemas e propor intervenções transformadoras.

FLÚOR (Q) apresentou o plano de aula com o tema “Explosão de refrigerante com Mentos: uma abordagem investigativa”, destinado ao 1º ano do Ensino Médio, com duração de duas aulas consecutivas, totalizando 100 minutos. A metodologia foi organizada em dois grandes momentos: na primeira aula, a exibição de um vídeo para sensibilização, seguida de problematização com questões geradoras e uma exposição dialogada sobre pressão de gases, nucleação e tensão superficial; na segunda aula, desenvolvimento de uma prática experimental com diferentes tipos de refrigerante e Mentos, registro e comparação dos resultados em grupos, discussão coletiva mediada pelo educador e elaboração de uma conclusão individual, articulando teoria e prática em uma perspectiva investigativa e dialógica.

FLÚOR (Q) apresentou, em seu plano, indícios dos fundamentos de dialogicidade e criatividade. A dialogicidade estaria presente na condução da aula, a partir de perguntas abertas e da problematização de um fenômeno do cotidiano, promovendo um encontro entre educador(es) e educandas(os) baseado na escuta ativa, no respeito às diferentes ideias e na construção coletiva do conhecimento. Ao investigar a reação entre refrigerante e bala Mentos, as(os) educandas(os) seriam convidadas(os) a levantar hipóteses, argumentar e participar ativamente do processo de aprendizagem. A criatividade, por sua vez, estaria presente na proposta experimental e investigativa, ao incentivar a observação, a experimentação e a elaboração de explicações próprias do fenômeno vivenciado, constituindo a aula um espaço de formação crítica e criativa.

BERÍLIO (Q) apresentou o plano de aula com o tema “Ácidos, bases e escala de pH”, destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, com duração de 80 minutos. A metodologia estava organizada em três momentos principais: 1) problematização inicial, a partir de perguntas geradoras como “Como saber se algo é ácido ou básico?”; 2) organização do conhecimento, com exposição dialogada sobre conceitos de ácidos, bases, pH e indicadores; e 3) aplicação do conhecimento, por meio da realização de experimentos em grupos com azul de bromotimol e fenolftaleína, seguidos de discussão, registro das observações e retomada das questões problematizadoras, articulando teoria e prática na construção dos fundamentos.

BERÍLIO (Q) destacou, em seu plano, indícios dos fundamentos de dialogicidade e criatividade. A dialogicidade estaria presente na problematização inicial, a partir da pergunta “Como saber se algo é ácido ou básico?”, bem como na construção coletiva do conhecimento por meio da escuta ativa, da troca de ideias e do debate entre as(os) educandas(os). O(a) educador(a) não se colocaria como transmissor(a) de verdades prontas, mas como mediador(a) que proporia situações baseadas no cotidiano, incentivando a formulação de hipóteses e a interpretação dos fenômenos observados nos experimentos. A criatividade estaria presente na interação com os materiais, na observação das reações, no registro dos dados e na elaboração de explicações próprias a partir das mudanças de cor e do comportamento das substâncias, favorecendo o envolvimento ativo, a curiosidade científica e a expressão autêntica das(os) educandas(os).

BORO (Q) apresentou o plano de aula com o tema “Mulheres na Ciência: invisibilizadas, mas potentes”, destinado ao 1º ano do Ensino Médio, com duração de duas aulas consecutivas, totalizando 100 minutos. A metodologia estava organizada em três momentos: 1) leitura coletiva de obras e materiais sobre a representatividade feminina na ciência; 2) pesquisa e reflexão, com elaboração e apresentação, em formato livre, sobre mulheres cientistas; e 3) escrita reflexiva individual, que promove a sistematização das aprendizagens. A proposta articulava rodas de conversa, debates e produções escritas, buscando reconhecer contribuições femininas, problematizar a invisibilização histórica e valorizar a representatividade no ensino de química.

BORO (Q) destacou todos os fundamentos em uma aula como essa. Sendo a emancipação presente no reconhecimento das cientistas, rompendo com visões limitantes. Liberdade: escolha como e quem apresentar. Dialogicidade: debate horizontal e escuta ativa. Singularidade: valorização de trajetórias e vivências únicas. Curiosidade: perguntas instigantes que despertariam interesse. Criticidade: análise de estereótipos e de exclusão na ciência. Criatividade: liberdade nas formas de apresentação. Autonomia: pesquisa e reflexão individuais no fortalecimento do pensamento.

CARBONO (Q) apresentou o plano de aula com o tema “O que é Química e qual é a sua importância?”, destinado ao 1º ano do Ensino Médio, com duração de duas aulas consecutivas, totalizando 1 hora e 40 minutos. A metodologia foi organizada em cinco momentos: 1) abertura com provocação inicial, a partir da pergunta “Você já usou Química hoje?”, para levantar conhecimentos prévios; 2) exposição dialogada com slides, abordando o conceito de Química e suas aplicações no cotidiano; 3) atividade escrita em duplas, relacionando situações do dia a dia aos conceitos trabalhados; 4) aplicação de um *quiz* interativo no *Kahoot*, com questões sobre o conteúdo; e 5) roda de conversa para socialização das aprendizagens e reflexão final sobre a importância da Química na vida cotidiana.

CARBONO (Q) destacou sete fundamentos presentes. Liberdade: educandas(os) teriam espaço para responder de forma espontânea e se expressar sem medo de errar, tanto no *quiz* quanto nas discussões. Dialogicidade: presente na roda de conversa e ao longo de toda a aula, valorizando o diálogo. Singularidade: ao considerar as vivências, ritmos e realidades de cada educanda(o), especialmente nos momentos de fala e nos exemplos cotidianos. Curiosidade Epistemológica: estimulada desde o início por perguntas instigantes e por propor o *Kahoot* como desafio investigativo. Criticidade: incentivada nas discussões sobre o papel da química na sociedade e na reflexão sobre seu impacto no dia a dia. Criatividade: explorada por meio do uso de estratégias diversificadas e da proposta de que as(os) educandas(os) justifiquem suas ideias de forma própria. Autonomia: reforçada ao permitir que as(os) educandas(os) construíssem significados a partir do conteúdo, participassem das atividades e tomassem decisões em duplas ou trios.

NITROGÊNIO (Q) apresentou o plano de aula com o tema “Ácidos, Bases e Neutralização no Cotidiano”, destinado à 2ª série do Ensino Médio, com carga horária total de 4 aulas de 50 minutos, totalizando 200 minutos. A metodologia foi organizada em quatro momentos principais: 1) brainstorming e exposição dialogada sobre conceitos de ácidos e bases, relacionando-os ao cotidiano; 2) experimento prático com produção de indicador natural de repolho roxo e testes de pH em substâncias caseiras; 3) realização de reação de neutralização com análise e interpretação dos dados obtidos; e 4) estudo de caso sobre situações reais, como pH do sangue e chuva ácida, culminando na elaboração de um guia de segurança para produtos químicos domésticos.

NITROGÊNIO (Q) apresentou quatro fundamentos nas aulas. Dialogicidade: presente nas discussões sobre a presença de ácidos e bases no cotidiano e nos debates sobre segurança química. Criticidade: Desenvolvida por meio da análise de resultados experimentais e de situ-

ações-problema relacionadas ao pH e aos seus impactos. Autonomia: Estimulada pela realização dos experimentos e pela elaboração do guia de segurança. Curiosidade: Despertada pela abordagem prática e pela exploração dos fenômenos químicos do dia a dia.

NEÔNIO (Q) apresentou o plano de aula com o tema "Decomposição térmica de compostos e relação entre comprimento de onda e cor", destinado ao 3º ano do Ensino Médio, com duração de três aulas consecutivas, totalizando 150 minutos. A metodologia foi organizada em três momentos principais: 1) aula introdutória, com apresentação mútua entre educador e educandas(os), levantamento de expectativas e solicitação de pesquisa prévia sobre palavras-chave relacionadas ao tema; 2) aula teórica, com socialização das pesquisas, estudo orientado em grupos, resolução de cálculos sobre comprimento de onda e cores emitidas, articulando teoria e prática; e 3) aula prática, com realização do teste de chama em laboratório, e atividade Ao final, seria realizada uma roda de conversa para reflexão sobre a experiência e sobre os métodos avaliativos.

NEÔNIO (Q) enfatizou que se baseou nos fundamentos discutidos em sala durante o semestre de didática geral, mas não somente, pois cada matéria de Pedagogia, ao longo do curso, foi construindo, aos poucos, ideias no seu imaginário. Que a singularidade, a emancipação, a liberdade, a dialogicidade e a criticidade estavam intrinsecamente presentes na proposta.

OXIGÊNIO (Q) apresentou o plano de aula com o tema "O que os rótulos dos produtos dizem?", destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, com duração de 180 minutos. A metodologia foi organizada em três momentos principais: 1) problematização inicial, a partir da apresentação de rótulos de produtos do cotidiano e roda de conversa com perguntas geradoras; 2) organização do conhecimento, por meio de exposição dialogada sobre substâncias puras simples e compostas, bem como misturas homogêneas e heterogêneas, com apoio de recursos visuais; e 3) aplicação do conhecimento, envolvendo análise de rótulos, debate coletivo e uma atividade prática em grupos, na qual as(os) educandas(os) deveriam produzir exemplos de misturas ou substâncias conforme orientações recebidas, finalizando com socialização e explicação das escolhas realizadas.

OXIGÊNIO (Q) não deixou explícitos no plano os fundamentos trabalhados, mas enfatizou, durante a apresentação, indícios principalmente da dialogicidade.

Foi muito lindo poder enxergar, nos planos apresentados, uma fuga intencional ao ensino tradicional e bancário, com propostas que romperam com a lógica da mera transmissão de conteúdos e colocaram as(os) educandas(os) no centro do processo de aprendizagem. Percebi, de forma muito concreta, a compreensão dos fundamentos que trabalhamos ao longo da disciplina, mobilizados não apenas como referências teóricas, mas também como fundamentos reais

das escolhas metodológicas. A dialogicidade apareceu nas problematizações e nos debates, a autonomia na organização das investigações e das tomadas de decisão, a criticidade nas análises da realidade e na proposição de intervenções, a criatividade nas estratégias e nos recursos utilizados. Foi interessante observar como esses fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire deixaram de ser apenas palavras discutidas em sala e passaram a estruturar práticas pedagógicas coerentes, sensíveis e comprometidas com a formação humana. Isso revelou não só a apropriação conceitual por parte das(os) educandas(os), mas também um movimento de transformação no modo de pensar e de planejar a docência.

Na aula seguinte, concluímos as apresentações e realizamos uma pequena confraternização. Organizamos previamente, no grupo do *WhatsApp*, uma lista com doces, salgados e bebidas, e cada pessoa ficou responsável por levar, se pudesse, um item. Assim, fizemos um lanche compartilhado com a turma e vivenciamos também um momento de despedida. Agradeci tudo o que tinha vivenciado com elas(es) e disse que aquele momento foi muito importante para minha vida profissional e, principalmente, para a vida pessoal, pois os dias mais felizes da minha semana eram os em que estava em sala de aula com elas(es).

5.3.14 15ª e 16ª Aula - 17/07/2025 e 24/07/2025 - recuperação

Combinamos que essas duas aulas seriam destinadas a atividades de recuperação, especialmente para as(os) educandas(os) que, por diferentes motivos, não conseguiram realizar as atividades ou não puderam apresentar seus trabalhos nas datas previstas. A decisão foi tomada de forma dialogada, considerando as especificidades do grupo, as demandas pessoais e a necessidade de garantir equidade no processo avaliativo.

5.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Desde o primeiro dia de aula, apresentei as formas de avaliação da disciplina, destacando, contudo, que haveria flexibilidade ao longo do processo. Perguntei a elas(es) se tinham alguma sugestão e, naquele momento inicial, sinalizaram que as propostas estavam adequadas. No entanto, conforme discutido na descrição das aulas e evidenciado nas respostas dos diários de bordo, ao longo do semestre começaram a surgir questões relacionadas à sobrecarga de atividades, o que nos levou a repensar alguns encaminhamentos.

A primeira mudança ocorreu no fichamento. Percebi que os textos não atingiam o nível de criticidade esperado e, em diálogo com a turma, decidimos reformular a proposta, transformando-a em atividade crítica. A ideia era ampliar as possibilidades de expressão, permitindo formatos mais livres, como mapas mentais, apresentações de slides, vídeos e outros. Ainda assim, apenas algumas pessoas optaram por esses novos formatos, enquanto outras preferiram

permanecer no modelo de fichamento. Apesar dessa flexibilização, as reclamações de sobrecarga continuaram.

Diante disso, acordamos que as atividades da semana seriam realizadas prioritariamente em sala de aula. Em contrapartida, ficou estabelecido o compromisso com as leituras prévias dos textos, a participação nos fóruns e o compromisso de assistir aos filmes ou documentários indicados, para que a participação em aula fosse qualificada.

Ao longo da disciplina, a todo momento dialoguei sobre a avaliação da aprendizagem, explicando o esforço que fazia para manter um processo flexível e formativo. Contudo, ressaltei que, institucionalmente, seria necessário atribuir uma nota final para o encerramento da disciplina. Ao final, a avaliação foi composta por diferentes instrumentos de avaliação, como na Tabela 2.

Tabela 2 - Instrumentos da avaliação da aprendizagem e suas respectivas notas

Instrumento de avaliação	Quantidade	Nota unitária	Nota máxima
Atividades diversas em sala ou em casa (fichamentos, atividades críticas e dinâmicas).	11	0,2	2,2
Fóruns sobre os fundamentos	8	0,2	1,6
Diários de bordo	10	0,2	2,0
Apresentação dos Grupos	1	0,0 - 2,2	2,2
Plano de aula com apresentação	1	0,0 - 2,0	2,0
Nota final			**10,0**
Ponto extra do plano de aula - considerando que a estratégia, metodologia e avaliação saem da perspectiva tradicional.			0,5
Ponto extra *Google Forms* sobre os fundamentos			Até 1,0

Fonte: autoria própria (2026)

Considerando as circunstâncias, algumas pessoas não realizaram todas as atividades propostas ao longo da disciplina. Nesse contexto, decidi também atribuir pontuação ao formulário avaliativo final, tendo em vista o interesse demonstrado pela turma em respondê-lo com qualidade. Assim, combinei que o formulário poderia valer até 1,0 ponto, sendo que quem faltou no dia da aplicação pontuaria metade. Ainda assim, houve pessoas que não precisaram da pontuação adicional, pois já haviam alcançado a média nas demais atividades.

Nas duas últimas semanas de aula, também reabri os fóruns, atendendo à solicitação de algumas(uns) educandas(os) que não haviam conseguido realizá-los no prazo estabelecido. No entanto, ficou acordado que essa reabertura teria valor reduzido, correspondente à metade da pontuação original. Assim, cada fórum reaberto passou a valer 0,1 ponto, buscando equilibrar a flexibilidade com o compromisso e a responsabilidade em relação aos prazos previamente combinados.

Ao final do processo, todas(os) conseguiram alcançar a média ou ficar acima dela na disciplina. Esse resultado não foi fruto de facilitação, mas de um percurso construído coletivamente, com ajustes, escuta e corresponsabilidade. A flexibilidade adotada ao longo do semestre esteve sempre articulada ao compromisso com as atividades, as leituras e a participação em sala.

Esse desfecho revelou que, quando a avaliação é compreendida como processo formativo e não apenas como instrumento classificatório, as(os) educandas(os) tendem a se engajar de maneira mais significativa. A possibilidade de diálogo, de reorganização de prazos e de diversificação de instrumentos avaliativos contribuiu para que cada uma(um) pudesse apresentar sua aprendizagem a partir de suas condições reais. Mais do que números, ficou evidente o crescimento da criticidade, da autonomia e da responsabilidade ao longo da disciplina.

"Se você vier me perguntar por onde andei
No tempo em que você sonhava
De olhos abertos, lhe direi
Amigo, eu me desesperava" (Belchior, 1974).

6. CAMINHOS ANALÍTICOS PERCORRIDOS

Nesta seção, discutimos a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2016), conforme delineado na seção metodológica. Após a leitura flutuante e a organização sistemática dos materiais e considerando os objetivos da tese, definimos que o *corpus* principal de análise seria composto pelos 126 diários de bordo anônimos e pelas respostas ao questionário das(os) oito educandas(os) de química. Partimos da hipótese de que esses dois instrumentos seriam capazes de evidenciar, de forma consistente, o cumprimento dos objetivos da pesquisa, permitindo identificar tanto os movimentos de transformação na prática pedagógica quanto os impactos formativos percebidos pelas(os) participantes.

A discussão analítica está estruturada em dois momentos, em consonância com os objetivos específicos da investigação. No primeiro momento, buscamos analisar quais mudanças foram necessárias nas aulas para favorecer a superação do paradigma tradicional no ensino superior de química.

No segundo, averiguamos como a mobilização dos fundamentos, na disciplina de didática no ensino superior, contribuiu para o desenvolvimento das(os) educandas(os) no que se refere à emancipação, liberdade, dialogicidade, singularidade, curiosidade epistemológica, criticidade, autonomia e criatividade. Dessa forma, a análise articula os dados construídos com o referencial teórico, buscando compreender, de modo aprofundado, os sentidos produzidos ao longo da experiência formativa.

Iniciamos a análise de conteúdo dos diários de bordo. A análise dos diários de bordo constituiu uma etapa bastante importante e, ao mesmo tempo, desafiadora do processo investigativo. Foi um momento interessante, porém exigente, devido à grande quantidade de dados e ao detalhamento minucioso realizado pelas(os) educandas(os) em seus registros das aulas. Esse volume e a riqueza das descrições tornaram o trabalho analítico mais laborioso, especialmente quanto à identificação e organização das categorias presentes nos textos.

Em seguida, a análise do questionário mostrou-se mais tranquila. Isso porque as respostas já estavam diretamente orientadas pelos fundamentos trabalhados, o que facilitou o processo

de categorização. Diferentemente dos diários, que apresentavam narrativas mais amplas e diversas, o questionário apresentava um direcionamento mais objetivo, permitindo uma identificação mais imediata das categorias relacionadas aos fundamentos.

Ao iniciar as análises, olhamos primeiro para os nossos objetivos específicos, pois foram eles que nos conduziram ao objetivo geral. A partir disso, realizamos uma pré-definição de categorias.

Recapitulando nossos objetivos. Objetivo geral: investigar a adoção de práticas dialógicas que superem a educação bancária ainda prevalecente no ensino superior de química, em direção a uma perspectiva freiriana.

Objetivos específicos:

- Analisar quais mudanças são necessárias nas aulas para o favorecimento da superação da educação bancária no ensino superior de química;
- Averiguar como o uso dos fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire em uma disciplina do ensino superior fomenta o desenvolvimento das(os) educandas(os) para a sua emancipação, liberdade, dialogicidade, singularidade, curiosidade epistemológica, criticidade, autonomia e criatividade.

A primeira categoria definida, de acordo com o primeiro objetivo específico, foi a de que os dados deveriam evidenciar quais mudanças seriam necessárias para a superação da educação bancária. Assim, estabelecemos como primeira categoria geral a superação da educação bancária, buscando compreender como essa superação, de fato, ocorreu na disciplina.

Em seguida, entendemos que a superação da educação bancária estava diretamente atrelada aos fundamentos. Desse modo, esses fundamentos passaram a configurar categorias específicas dessa categoria geral. Ou seja, para superar a educação bancária, seria necessário trabalhar sob a perspectiva da dialogicidade, da criticidade, da singularidade, em resumo, dos oito fundamentos.

Outro aspecto considerado com base no segundo objetivo específico foi que, para além de estruturar a disciplina a partir desses fundamentos, seria interessante compreender como se desenvolveram entre as educandas e os educandos. Assim, buscamos analisar também como aconteceu o desenvolvimento da emancipação, da liberdade, da dialogicidade e dos demais fundamentos. O Quadro 14 apresenta a categoria geral e as categorias específicas derivadas dos objetivos.

Quadro 14 - Categorias gerais e específicas derivadas dos objetivos

CATEGORIA GERAL (Objetivos)	CATEGORIAS ESPECÍFICAS (Objetivos)	*Corpus* de análise
SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA	Emancipação	DIÁRIO DE BORDO E QUESTIONÁRIO
	Liberdade	
	Dialogicidade	
	Singularidade	
	Curiosidade	
	Criticidade	
	Autonomia	
	Criatividade	

Fonte: autoria própria (2026)

Como explica Gomes (2002), as categorias definidas acima surgiram na exploração dos objetivos; entretanto, também podem surgir categorias na exploração dos dados. O Quadro 15 apresenta as categorias gerais e as específicas identificadas na análise de dados. É interessante ressaltar que as categorias específicas que surgiram dos dados estão diretamente relacionadas à categoria geral da superação da educação bancária.

Quadro 15 - Categorias gerais e específicas derivadas dos dados

CATEGORIA GERAL (Dados)	CATEGORIAS ESPECÍFICAS (Dados)	PERSPECTIVAS APONTADAS	*Corpus* de análise
SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA	Planejamento e metodologia	- Sensibilidade/humanidade da professora; - Elogios ao planejamento e disciplina; - Aulas dinâmicas/interativas/diversão em sala; - Documentário/filme como aprendizagem;	DIÁRIO DE BORDO E QUESTIONÁRIO
		- Seminários; -Apresentação dos planos de aula; - Identificação nos diários;(confiança na relação educadora-educandas(os);	DIÁRIO DE BORDO
		-Didática da educadora (autoridade sem autoritarismo/democracia); - Rompimento da educação bancária por parte da educadora; - Relação Horizon	QUESTIONÁRIO

		tal; - Participação ativa; - Relação teoria-prática; - Não seguir a educação bancária; - Participação no planejamento da disciplina;	
NÃO SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA	Indícios da educação bancária no ensino superior	- Críticas ao ensino tradicional; - Dificuldade de socialização em aula tradicional; - Monotonia aulas de humanas; - Não ser ativo nas aulas; - Aula tradicional enquanto espaço não acolhedor; - Forma de ensinar que reforça a educação bancária; - Críticas à avaliação tradicional.	DIÁRIO DE BORDO E QUESTIONÁRIO
	Indícios da educação bancária na disciplina de didática	- Tempo para realizar atividade; - Formação dos grupos de trabalho; - Muitas atividades; - Considerar atividades realizadas; - Crítica ao uso apenas de slide - Atividades mais dinâmicas para o final da aula.	DIÁRIO DE BORDO E QUESTIONÁRIO
		- Falta de feedbacks das atividades; - Não participação no planejamento.	QUESTIONÁRIO

Fonte: autoria própria (2026)

Dos nossos dados, revelou-se a categoria específica, intitulada planejamento e metodologia, que, coincidentemente, se encaixa na categoria geral de superação da educação bancária. Essa categoria evidenciou que as mudanças no modo de planejar e conduzir as aulas constituíram elementos centrais no movimento de ruptura com o paradigma tradicional.

Também surgiu a categoria da não superação da educação bancária, indicando que, apesar dos esforços de transformação, persistiram elementos do modelo tradicional. Dentro dessa categoria, enquadram-se duas outras: indícios da educação bancária no ensino superior, de

modo mais amplo, e indícios da educação bancária na própria disciplina de didática. Essas ocorrências revelam tensões e contradições no processo, mostrando que a superação não se dá de forma linear ou total, mas em meio a permanências e resistências estruturais.

Assim, ao final do processo de categorização, foi possível identificar duas categorias gerais e onze categorias específicas, construídas a partir dos movimentos de leitura, releitura, codificação e reorganização constantes dos dados, como apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 - Categorias gerais e específicas de análise

CATEGORIAS GERAIS	CATEGORIAS ESPECÍFICAS
SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA	Emancipação
	Liberdade
	Dialogicidade
	Singularidade
	Curiosidade
	Criticidade
	Autonomia
	Criatividade
	Planejamento e metodologia
NÃO SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA	Indícios da educação bancária no ensino superior
	Indícios da educação bancária na disciplina de didática

Fonte: autoria própria (2026)

Essas categorias não foram definidas de maneira rígida desde o início, mas consolidadas ao longo do processo analítico, em diálogo permanente com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado.

As duas categorias gerais estruturam o eixo central da análise, pois se relacionam diretamente com a superação, ou não, do paradigma tradicional no ensino superior, como na nossa questão de pesquisa: *de que forma a oferta de uma disciplina de didática geral no curso de licenciatura em química, segundo os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire, permite a superação da educação bancária?*

Já as onze categorias específicas detalham e aprofundam os sentidos que surgiram dos registros das(os) educandas(os), evidenciando tanto avanços quanto tensões presentes na experiência formativa. A seguir, apresentaremos cada uma dessas categorias, articulando os excertos selecionados dos diários de bordo e do questionário com a literatura, de modo a evidenciar como os dados dialogam com o pensamento freiriano e com os objetivos desta investigação.

6.1 SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Por meio da pesquisa, buscamos compreender quais seriam as mudanças necessárias na disciplina de didática para favorecer a superação da educação bancária, o que se alinha ao nosso primeiro objetivo específico. Nesse percurso, ficou evidente que os oito fundamentos foram constitutivos desse movimento de superação. Além de serem desenvolvidos na disciplina e nas(os) educandas(os) em seus relatos, de encontro ao objetivo específico dois.

Isso se tornou claro desde o planejamento da disciplina, quando tomamos a decisão de não apenas estruturá-la com base nesses fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire, mas também de estudá-los de forma aprofundada com as educandas(os). Ou seja, não se tratava apenas de organizar a prática pedagógica a partir do pensamento freiriano, mas também de garantir que as próprias educandas(os) compreendessem teoricamente cada fundamento. Para isso, foram disponibilizados os textos que compõem a parte teórica desta tese, relativos a cada fundamento, enviados na íntegra para leitura, discussão e sugestões.

Nesse sentido, os fundamentos mostraram-se essenciais para o movimento de superação da educação bancária. Nas análises a seguir, será possível observar como esses fundamentos contribuíram para o desenvolvimento integral das educandas(os), evidenciando transformações na forma de pensar, planejar e compreender o processo educativo.

6.1.1 Oito fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire para superação da educação bancária

Os apontamentos sobre emancipação, no que se refere à superação da educação bancária, revelam que pensar a emancipação no ensino superior implica criar condições para que as educandas(os) não se sintam oprimidas(os) e possam lutar por sua própria libertação, como ensina Freire (1979). Trata-se de romper a opressão, favorecendo a construção de sujeitos conscientes de seu papel no mundo. Rambo (2018, p.1) enfatiza:

> É sabido que, ao ler Freire, emancipação significa uma grande conquista política que só pode se manter na práxis humana como luta contínua em prol da libertação dos indivíduos. Além disso, também deve ser ressaltada a questão de que as pessoas despossuídas e com vidas marcadas pela dor da desumanização, promovida pela opressão e pela dominação social, são frutos negativos e deve-se olhar profundamente para se pensar na superação das barreiras e, portanto, no como emancipar.

Para além disso, para a emancipação das educandas(os), a conscientização é extremamente relevante. Esse processo envolve o teste de realidade, o desvelamento das condições concretas de existência (Freire, 1979). Assim, falar em emancipação implica, necessariamente,

atravessar o processo de conscientização, que conduz à leitura crítica da realidade e à possibilidade de transformá-la.

Diante disso, podemos perceber, nos trechos analisados a seguir, que a emancipação se fez presente durante a disciplina no sentido de favorecer reflexões críticas, promover o reconhecimento das próprias condições formativas e estimular nas(os) educandas(os) um movimento de tomada de consciência sobre si, sobre a educação e sobre o papel que ocupam no processo educativo. O(a) educanda(a) ressalta:

10 (DB1704) - *[...]. Concluo a aula com um sentimento de alerta e responsabilidade de que a mudança almejada na educação também se inicia em nossas atitudes e na forma como optamos por encarar nossa formação. Creio que este movimento de reflexão é um avanço significativo rumo à emancipação [...].*

No diário de bordo 10, a(o) educanda(o) reflete que, ao final da aula, passou a sentir um senso de responsabilidade, compreendendo que as mudanças que podem ocorrer na educação também são reflexo de suas próprias atitudes e da forma como se constitui enquanto educadora(a). Percebe-se, então, uma reflexão sobre "o ser humano que se tornou consciente" (Freire, 1996, p. 41).

Isso indica que as transformações necessárias na educação não dependem apenas de fatores externos, mas também de um movimento que parte de si mesma(o). Essa percepção revela um processo de conscientização ao reconhecer seu papel ativo na realidade educacional. Tal movimento vai ao encontro do fundamento de emancipação, pois evidencia a consciência de sua posição no mundo e de sua responsabilidade na construção de práticas educativas transformadoras. Ainda sobre a conscientização e o desvelamento da realidade, o diário abaixo enfatiza:

7 (DB1505) - [...]. Estive pensando muito sobre uma coisa, nas últimas aulas comentamos muito sobre a abordagem de conteúdos dentro da sala de aula e como a educação deve ter papel emancipatório dentro de sala. Porém, pensando no ensino de ciências exatas e considerando o currículo com tempo apertadíssimo que é passado nas escolas, acho que seria um grande desafio aplicar uma educação politizada/emancipatória através dessas matérias[...].

A(o) educanda(o), em seu diário de bordo, reflete sobre a necessidade de a educação assumir um papel emancipatório na sala de aula. No entanto, aponta-se a dificuldade de conceber essa emancipação no contexto das ciências exatas, especialmente devido à rigidez curricular.

Nesse relato, também se evidencia um movimento de emancipação, na medida em que há uma conscientização acerca das limitações estruturais impostas pelas instituições de ensino.

A(o) educanda(o) reconhece que a implementação de uma prática emancipatória encontra obstáculos na organização curricular rígida e nas tradições pedagógicas consolidadas.

Ao tratar especificamente das ciências exatas, destaca-se uma rigidez ainda mais acentuada, marcada por metodologias de ensino e aprendizagem frequentemente voltadas à memorização e à reprodução de conteúdos. Nesse sentido, a(o) educanda(o) problematiza a dificuldade de inserir uma perspectiva política e emancipatória nessas áreas, revelando uma leitura crítica da realidade educacional e das barreiras a serem enfrentadas para a superação da educação bancária.

Essa reflexão deixa claro o que Freire já apontava desde 1987, que a "educação bancária", que serve aos opressores, jamais poderá orientar-se no sentido da conscientização dos(as) educandos(as). Destacando a importância de repensar, no caso do relato, o ensino de ciências a partir de uma perspectiva contrária à bancária.

Assim, evidencia-se a importância do estudo do próprio fundamento de emancipação. Possivelmente, se não houvesse a disciplina de didática e todo o movimento formativo construído ao longo dela, as(os) educandas(os) talvez não tivessem desenvolvido essa percepção crítica.

Ao entrarem em contato com o fundamento e ao refletirem sobre ele, começam a desvelar o próprio mundo e a realidade em que estão inseridas(os). Passaram a perceber o quanto os cursos e as áreas em que atuam são permeados por rigidez estrutural e curricular, muitas vezes naturalizada no cotidiano acadêmico. Essa rigidez é tão presente que, em determinados momentos, torna difícil até mesmo vislumbrar como seria possível realizar uma educação emancipatória, por exemplo, no ensino de ciências.

Assim, o estudo do fundamento não permaneceu apenas no plano teórico, mas também provocou um movimento de conscientização, permitindo que as(os) educandas(os) identificassem limites, tensões e desafios concretos à implementação de uma prática educativa emancipatória em seus próprios contextos formativos.

Na perspectiva do desenvolvimento da emancipação. CARBONO (Q), relata:

CARBONO (Q) - Essa foi, sem dúvidas, a matéria mais freiriana que já tive e eu amei. Ela mudou totalmente minha forma de pensar, tanto como aluno quanto como futuro educador. Durante as aulas, eu me sentia sempre curioso para ouvir o que os outros colegas tinham a dizer, porque cada fala trazia algo único e fazia com que eu refletisse sobre minha própria realidade. O ambiente era muito acolhedor, respeitoso e aberto ao diálogo. Todos se escutavam com atenção e empatia. Foi nesse espaço coletivo, cheio de diferentes vivências e origens, que

comecei a me conscientizar e a questionar mais profundamente o mundo ao meu redor. A disciplina me motivou a agir com mais humanidade, a me ver como sujeito ativo e a acreditar no poder de transformação que existe na educação.

CARBONO (Q) apresenta um panorama de como a disciplina a(o) motivou a agir com mais humanidade e a acreditar na possibilidade de transformação por meio da educação. Encontra-se o que Freire chama de libertação autêntica: "A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 1987, p. 38).

Não sendo palavra oca, CARBONO (Q) também evidencia o estreitamento do diálogo como elemento fundamental para a emancipação. A conscientização não ocorre de forma isolada, mas no encontro com o outro, na troca de experiências e na problematização coletiva da realidade. Assim, o processo emancipatório se constrói na articulação entre diálogo, reflexão crítica e compromisso com a transformação.

Sobre o processo emancipatório, *NITOGÊNIO (Q)* relata que o fundamento de emancipação foi fundamental para sua transformação interna.

NITOGÊNIO (Q) - A vivência da disciplina, especialmente ao nos aprofundarmos no fundamento de emancipação, foi um catalisador de uma transformação interna. Percebi que o ambiente não apenas me convidava a romper com a lógica de um ensino meramente 'bancário', mas me impulsionava a ser agente de minha própria mudança. Desenvolvi um pensamento mais crítico, que ia além do conteúdo formal, permeando meu dia a dia. Passei a questionar as estruturas e as realidades dadas, reconhecendo que a verdadeira emancipação se dá quando se internaliza a capacidade de atuar ativamente na construção de si e do mundo, sem se sentir oprimido ou oprimindo.

Destaca que a própria disciplina a(o) convidava a romper com a lógica do ensino bancário e, mais do que isso, a assumir-se como agente de sua própria mudança. A percepção de *NITOGÊNIO (Q)* sobre a disciplina dialoga com Freire (1987, p. 42): "enquanto a concepção "bancária" dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança". Nesse sentido, o relato reafirma o compromisso da disciplina com a educação problematizadora.

No relato, *NITOGÊNIO (Q)* passou a questionar as estruturas e as realidades dadas, reconhecendo que a emancipação não é algo externo, mas um processo que se constrói a partir da própria tomada de consciência.

Evidencia que a verdadeira emancipação ocorre quando se internaliza a capacidade de atuar ativamente na construção de si e do mundo, sem se sentir oprimida(o). Trata-se de um

deslocamento que envolve responsabilidade, criticidade e posicionamento diante da realidade em diálogo com Ribeiro (2018).

> A emancipação nada mais é do que o processo de libertação política, cultural, humana e social de todos os oprimidos, que se libertam a si mesmos e aos opressores. O homem construirá uma identidade emancipadora, passando por um processo gradativo de transformação dele mesmo e do mundo no qual está inserido, considerando a individualidade e subjetividade de cada um no mundo (Ribeiro, 2018, p. 20).

Ao tratar da categoria emancipação, foi possível perceber o quanto o estudo teórico do fundamento, aliado à sua vivência prática na disciplina, foi relevante para que as educandas(os) pudessem olhar para si, desvelar as realidades impostas e, sobretudo, sonhar com a transformação dessas realidades, tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

O fundamento de emancipação foi, dentre os fundamentos analisados, o mais difícil de identificar diretamente durante as observações. Isso porque a emancipação não se manifesta como um evento pontual ou mensurável em uma escala objetiva, mas como um processo contínuo, interno e, muitas vezes, silencioso. Nesse sentido, torna-se fundamental destacar a importância dos instrumentos de coleta de dados, especialmente os diários de bordo e o questionário, que permitiram acessar reflexões mais profundas das(os) educandas(os).

A partir do momento em que relatam ter vivenciado uma transformação interna e iniciado um movimento de questionamento das estruturas de poder, torna-se possível compreender que houve, ao menos, o plantio de uma semente emancipatória. Essa semente pode gerar frutos ao longo de suas trajetórias, possibilitando que atuem em diferentes contextos com maior consciência crítica. Ao se reconhecerem como futuras(os) educadoras(es), passam também a refletir sobre a responsabilidade de não reproduzirem práticas opressoras. Mesmo tendo vivenciado situações de opressão, compreendem que a(o) oprimida(o) não deve reproduzir a opressão, mas sim posicionar-se contra ela. Por isso, a emancipação foi uma categoria relevante para a superação da educação bancária.

Na categoria liberdade, durante a discussão da parte teórica sobre o fundamento de liberdade, destacou-se que a liberdade não pode ser compreendida de maneira simplista, reduzida a uma ideia imediata de justiça ou apenas ao direito de escolha. Trata-se de uma liberdade que não se encontra fragmentada ou limitada, mas que se constrói na relação com o outro e com o mundo (Freire, 1987).

A leitura do texto sobre liberdade foi muito relevante para as educandas(os), pois possibilitou a escuta e a compreensão de que a liberdade é algo pelo qual se deve lutar constantemente. Embora possa parecer um fundamento óbvio, a liberdade não é estática. Ela não está dada de forma permanente, mas exige um movimento contínuo.

Durante a construção da disciplina, buscamos promover um clima de liberdade, seja na escolha das atividades, na organização dos trabalhos ou nas construções coletivas. No entanto, a liberdade não se resume ao poder de escolher. Trata-se de um fundamento complexo que permeia outros fundamentos; afinal, para que haja liberdade, é necessário que existam condições que a sustentem. Para Freire (1983), a liberdade pode ser entendida como construção de emancipação, ou seja, princípio da emancipação humana, em uma abordagem sobre educação, liberdade e democracia, tendo como base as potencialidades do ser humano, com postura crítica e reflexiva.

Assim como a emancipação, a liberdade também foi um dos fundamentos mais difíceis de perceber durante o desenvolvimento e a observação das aulas. Isso porque também não é algo mensurável ou facilmente identificável em ações pontuais. A liberdade é, ao mesmo tempo, individual e coletiva e, muitas vezes, se manifesta de forma subjetiva.

O que foi possível perceber, contudo, é que houve a construção de um entendimento sobre a própria liberdade, que não se resume à liberdade de escolher as atividades e à participação nas decisões da disciplina. Entretanto, as(os) educandas(os) mencionaram, inclusive, que não vivenciavam essa liberdade em outros âmbitos acadêmicos ou em outras disciplinas, justamente em razão da rigidez curricular, da permanência da educação bancária e da ausência de relações horizontais.

Quando não há uma relação horizontal entre educador(a) e educandas(os), torna-se difícil propor ou desenvolver uma prática de liberdade. Essas foram algumas das percepções que emergiram da análise sobre esse fundamento. Dialogando, Freire e Shor (2024) esclarecem:

> Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos e técnicas, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.

Ao destacar a liberdade, foi possível perceber que ela se manifestou nas ações vivenciadas pelas educandas(os) ao longo de todo o percurso da disciplina. O relato do diário de bordo 13 evidencia justamente esse aspecto ao mencionar o envolvimento nas aulas de didática e ao valorizar a forma como os conteúdos estavam sendo trabalhados.

13 (DB0805) - Nas últimas semanas, tenho me sentido cada vez mais envolvido com as aulas de Didática. A forma como os conteúdos estão sendo trabalhados e, principalmente, o ambiente que estamos construindo em sala fazem toda a diferença. Sinto que temos liberdade para nos expressar, fazer perguntas, trocar experiências e até errar sem sermos julgados. Isso tem me deixado mais confiante para participar das discussões e mais motivado para aprender [...].

Segundo o registro, criou-se um ambiente acolhedor, no qual era possível se expressar, fazer perguntas e trocar experiências sem julgamentos. Esse clima favoreceu a construção de um espaço autêntico de aprendizagem, em que a educadora aprendia com as(os) educandas(os) e as(os) educandas(os) aprendiam com a educadora, de encontro à afirmação de Freire (1996): "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Assim, constituiu-se um ambiente em que todas(os) estavam presentes para aprender coletivamente, reconhecendo que o conhecimento se constrói na relação e na troca.

Os indícios da liberdade nas próprias atividades, tanto nas propostas por mim enquanto educadora quanto nas organizadas pelos grupos de trabalho, foram relevantes. O registro a seguir traz o exemplo de uma atividade sobre liberdade, na qual as(os) educandas(os) sentiram-se confortáveis para compartilhar um momento de liberdade e também um momento de opressão vivenciado em suas trajetórias.

7 (DB0805) - [...]. Em dois cartões, tivemos que registrar um momento de liberdade que já experimentamos na escola ou universidade e outro sobre um momento de opressão. Foi uma tarefa básica, mas que me fez recordar de momentos significativos, que geralmente são guardados. Foi gratificante descobrir que outros indivíduos também vivenciaram situações semelhantes e outras um pouco pesadas, mas se sentiram confortáveis para compartilhar, isso mostra que essa aula se tornou um ambiente acolhedor, onde nos sentimos mais confortáveis para dividir experiências tanto felizes quanto tristes que já passamos e isso se nos mostra um diferencial de todas outras aulas que já tive. Em suma, apreciei bastante a aula. Foi dinâmica, reflexiva e me levou a refletir sobre assuntos que normalmente não paramos para pensar que já tivemos no passado ou atualmente. Me senti verdadeiramente envolvido e percebi um sentido concreto no que estava sendo debatido por todos ali.

No relato, é possível identificar que essa atividade apenas teve êxito porque já vinha sendo construído um ambiente acolhedor, que possibilitava dividir situações felizes e difíceis da vida de cada um(a). Além disso, a(o) educanda(o) destaca o diferencial daquela aula em relação a outras já experienciadas.

Nesse contexto, o conteúdo acadêmico esteve articulado ao conteúdo pessoal, promovendo uma relação entre teoria e prática, entre conhecimento sistematizado e vivência concreta. A dinâmica proposta, centrada na temática da liberdade, levou à reflexão sobre questões que, muitas vezes, não paramos para pensar e que podem ser consideradas irrelevantes no cotidiano. No entanto, ao problematizá-las, tornou-se possível reconhecer movimentos de opressão já vivenciados e compreender como estamos atravessadas(os) por essas estruturas.

A partir dessa reflexão, evidenciou-se a necessidade de lutar pela própria liberdade, compreendendo que ela não é apenas um fundamento abstrato, mas uma condição que precisa ser constantemente afirmada e defendida. A liberdade, em Freire, configura-se como uma radicalidade fundamentada no amor, no diálogo, na humildade e na empatia para com o outro (Freire, 1987). Ela se opõe à opressão, à falsa generosidade e às práticas meramente assistencialistas que não têm como horizonte a transformação social, mas apenas a manutenção das estruturas existentes (Freire, 1987).

Na narrativa de BERÍLIO (Q), pode-se compreender que a liberdade está atrelada às coisas simples do cotidiano, ou pelo menos deveria estar, como falar, propor, discordar e criar.

BERÍLIO (Q) - Tivemos liberdade de verdade: pra falar, pra propor, pra discordar, pra criar. A professora não veio com tudo pronto, pelo contrário, convidou a turma pra participar do planejamento da disciplina, respeitando nossas ideias e nos colocando como parte ativa do processo. Foi um espaço de troca, de escuta e de construção coletiva. Cada nova fala que surgia, ela acolhia, observava e incluía no caminho que estávamos construindo juntos. A aula virou um lugar onde dava vontade de estar, onde dava vontade de pensar.

Ela(e) compreende a liberdade a partir dessas ações cotidianas e, para ela(e), ter liberdade significa poder vivenciar essas práticas básicas de expressão e participação. O fato de enfatizá-las indica que, em outros âmbitos acadêmicos, essas experiências não são tão comuns. Ou seja, aquilo que deveria ser natural em um ambiente formativo acaba se tornando exceção. De acordo com Dju, Fucuhara e Muraro (2023), a liberdade é:

> Característica do ser humano, isto é, o faz se tornar constantemente humano. Em outras palavras, o permite discernir, como sujeito de sua existência, buscar o conhecimento cada vez mais como possibilidade para sua humanização. Essa é a vocação histórica e natural do ser humano. Pela liberdade, o indivíduo se integra a seu contexto para o transformar; vive sua vocação de decidir, escolher, recriar e ser mais (Dju; Fucuhara; Muraro, 2023, p.8).

Percebe-se, portanto, a importância do papel do(a) educador(a) no desenvolvimento dessa liberdade. Para Freire (1996), uma das qualidades fundamentais da autoridade docente democrática é a segurança em si mesma, especialmente na forma como se relaciona com as

liberdades das(os) educandas(os). Essa segurança manifesta-se na firmeza com que atua e toma decisões, no respeito às liberdades, na disposição para dialogar sobre suas próprias posições e na abertura para rever-se quando necessário (Freire, 1996).

É necessário romper com práticas opressoras e abrir espaço para relações horizontais, para que, de fato, a liberdade possa ser vivenciada e posteriormente desenvolvida em outros contextos formativos e profissionais.

Outra forma de liberdade vivenciada na disciplina foi em relação às atividades avaliativas. Como apresenta BORO (Q) em seu relato.

BORO (Q) - No fundamento da liberdade o que mais me chamou atenção foi a diversidade de formas avaliativas. Fazer com que tivéssemos liberdade para criar, criticar, refletir e nos posicionar faz total diferença em nosso processo de formação. ao meu ver, a professora foi fiel à liberdade na perspectiva de Paulo Freire. Desde o começo, a professora entendeu, respeitou e acolheu nossas individualidades (desde o mais extrovertido ao menos).

A diversidade de instrumentos e possibilidades de avaliação constituiu-se como um elemento que fortaleceu a experiência da liberdade, pois permitiu às(os) educandas(os) criar, criticar, refletir e se posicionar de maneiras distintas. Não se tratava apenas de cumprir uma exigência avaliativa, mas de participar ativamente da construção do próprio processo de aprendizagem.

Esse movimento fez diferença no processo de formação, pois ampliou a compreensão de que avaliar não precisa estar associado a controle ou punição, mas pode ser um espaço de expressão, autoria e responsabilidade. Ao falar dessa experiência, a(o) educanda(o) destaca não apenas sua vivência individual, mas também a dimensão coletiva da liberdade, reconhecendo o quanto essa abertura impactou a sua formação. Assim, evidencia-se que a liberdade, quando incorporada ao planejamento e às práticas avaliativas, contribui significativamente para um processo formativo mais consciente e transformador de acordo com Freire e Shor (2024, p. 289):

> Uma educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isso não é o mesmo que mudar a realidade em si. Não. Somente a ação política na sociedade pode levar à transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula. As estruturas da sociedade, assim como o modo de produção capitalista, devem ser transformadas para que possam se tornar realidade.

Como explicitado por Freire e Shor (2024), a educação libertadora pode transformar a compreensão da realidade, mas não necessariamente a transforma imediatamente. Por esse motivo, esse foi um fundamento e uma categoria de difícil percepção na análise, pois, para afirmarmos uma mudança concreta na realidade das educandas(os), seria necessário acompanhá-

las(os) para além do espaço da sala de aula, realizando uma investigação que permitisse compreender como essa liberdade foi sendo construída e exercida em outros contextos.

Ainda assim, é importante ressaltar que houve uma vivência de educação libertadora. Criou-se um ambiente em que as(os) educandas(os) puderam ser quem são, refletir sobre as estruturas sociais, reconhecer opressões já vivenciadas, contribuir para o currículo e para o planejamento da disciplina, bem como escolher os modos de realização das atividades. Nesse sentido, a liberdade constituiu-se como elemento central para a superação da educação bancária, pois não há como superá-la sem a construção de uma prática educativa libertadora.

Assim, nessa perspectiva, a liberdade aparece como uma semente plantada. Uma semente que pode, futuramente, frutificar em práticas pedagógicas comprometidas com a liberdade, a autonomia e a humanização, permitindo que essas(es) educadoras(es) se compreendam como sujeitos livres, mas que, mesmo livres, precisam lutar continuamente por sua liberdade e pela superação de estruturas sociais rígidas. E para que essa semente pudesse ser plantada, houve muito diálogo.

Ao tratar da categoria de dialogicidade, foi possível perceber que ela foi a que mais se evidenciou ao longo de toda a trajetória de construção da disciplina, tanto no planejamento quanto na própria base que a sustentou. Sem o diálogo e sem uma relação horizontal entre a educadora e as(os) educandas(os), não teria sido possível elaborar a proposta formativa. É possível perceber que, para superar a educação bancária, a educação problematizadora afirma a dialogicidade e se faz dialógica (Freire, 1987).

Nessa perspectiva, a disciplina caracterizou-se sobretudo como dialógica. Isso se confirmou não apenas pelas observações realizadas, mas também pelas percepções registradas nos diários de bordo e na resposta ao questionário. O diálogo não se limitou a ser um fundamento teórico discutido em sala, mas também se manifestou como uma prática vivenciada ao longo do processo.

O relato do diário de bordo 6, por exemplo, apresenta uma narrativa sobre a apresentação de um dos grupos de trabalho que não apenas teorizou sobre a dialogicidade, mas também reconheceu sua concretização na própria prática pedagógica da disciplina. Àquela altura, já estávamos há cerca de um mês trabalhando juntas(os), sendo esse o terceiro grupo a se apresentar. O compartilhamento promovido pelo grupo e a forma como conduziram a atividade reforçaram, segundo o relato, a importância de abrir espaço para um diálogo horizontal.

6 (DB0805) - Com relação à apresentação do GT, eu diria que mais do que teorizar sobre dialogicidade, achei simbólico nosso autoexame e constatação da prática dialógica na própria disciplina de Didática. Ficou muito evidente também a prática dialógica durante esta

aula em específico. A parte da aula que mais me tocou foram os relatos que foram compartilhados na última dinâmica proposta pelo GT que estava apresentando. Tais relatos me causaram a forte impressão de que abrir espaços de diálogo horizontal em ambientes acadêmicos/escolares segue sendo um desafio e, infelizmente são raros estes espaços. [...] também foi importante para visualizar o que está em jogo quando se abre mão de um modelo bancário, opressor, domesticador e por aí vai. Reorganizar de maneira horizontal a estrutura de poder entre educadoras-educandes abre muitas possibilidades e enriquece de maneira exponencial o processo de ensino-aprendizagem, ao multiplicar as participações efetivas. Aplicar a dialogicidade é revolucionário e empoderador [...].

A(o) educanda(o) também destacou que essa abertura ao diálogo é rara no espaço acadêmico, o que evidencia a importância da experiência vivenciada na disciplina. O relato menciona ainda a relevância de compreender o que está em jogo ao abandonar um modelo bancário opressor e domesticador.

> Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (Freire, 1996, p.61).

Ao reorganizar horizontalmente as relações de poder, ampliam-se as possibilidades de participação, de escuta e de construção coletiva. O relato demonstra um movimento de compreensão acerca da prática dialógica, evidenciando que a(o) educanda(o) não apenas reconheceu sua existência, mas também percebeu sua importância no processo formativo.

O relato do diário 7 corrobora os indícios de dialogicidade em sala. Nossas aulas foram organizadas em rodas de conversa, com as cadeiras dispostas em círculo. Essa organização intencional permitia que nos olhássemos, nos escutássemos de forma atenta e afetiva, compreendêssemos a fala do outro e acolhêssemos suas contribuições.

7 (DB2205) - Apreciei bastante a forma como a aula foi estruturada como rodas de conversa, permitindo-nos discutir como faríamos a atividade, esclarecer dúvidas e refletir coletivamente. A interação entre colegas me mostrou o quanto podemos aprender com as vivências e perspectivas alheias. Todos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões e contribuir, e percebi que as dúvidas individuais foram recebidas com consideração. Foi um processo coletivo de pensamento que foi leve e divertido. [...]. Foi proveitoso compreender que podemos aprender de maneira crítica, colaborativa e humana, e que isso também é parte da formação de professores. Anseio por mais aulas como estas.

Em seu relato, a(o) educanda(o) destaca, justamente, a importância da dialogicidade para a aprendizagem a partir de vivências distintas. Evidencia o quanto as experiências diversas

das educandas(os) contribuíram para a construção do conhecimento coletivo. Houve espaço para se expressar, contribuir e participar, e as falas eram recebidas com consideração e respeito.

Nesse sentido, o diálogo não se configurou como fala vazia ou mera formalidade. Não se tratava de dialogar por dialogar, mas de promover uma troca genuína, sustentada pela escuta, pela compreensão e pelo respeito. Esse movimento gerou um ambiente de leveza e, ao mesmo tempo, de envolvimento significativo com a aprendizagem.

A(o) educanda(o) relata que foi proveitoso compreender como é possível aprender de maneira crítica, colaborativa e humana, reconhecendo que essa experiência é parte essencial da formação. Ao afirmar que anseia por mais aulas como essa, evidencia que o ambiente construído proporcionou conforto, pertencimento e sentido ao processo formativo, reforçando a potência da dialogicidade na superação de práticas tradicionais.

Ao tratar da percepção da dialogicidade, especificamente nas respostas ao questionário das(os) educandas(os) de química, é possível identificar relatos que reforçam sua centralidade no processo formativo. Para BORO (Q), manter o diálogo com as(os) educandas(os) é fundamental para a construção de um ambiente saudável em sala de aula. Seu relato demonstra que vivenciou esse ambiente e que essa experiência impactou sua compreensão do exercício docente, indicando que pretende incorporar essa postura dialógica à sua prática profissional. Nesse sentido, evidencia-se a compreensão do fundamento de autoridade sem autoritarismo, discutido ao longo da disciplina.

BORO (Q) - Contribuiu muito para minha (ainda) formação enquanto professora, pois compreendi que eu não preciso me impor de forma ríspida e desrespeitosa com os alunos e que posso impor respeito e ao mesmo tempo estar aberta para novas propostas. Manter o diálogo com os alunos é importante e essencial para um ambiente saudável em sala de aula.

NEÔNIO (Q), por sua vez, afirma que o diálogo é a base de tudo e reconhece que o fundamento trouxe à tona algo que, em tese, deveria ser evidente, mas que nem sempre é vivenciado na prática. As discussões abertas e a livre expressão de opiniões em aula evidenciaram, segundo seu relato, que o fundamento de dialogicidade foi efetivamente vivenciada na disciplina. Esse reconhecimento reforça a constância dos indícios da dialogicidade na organização e na condução das aulas de didática, indo de encontro à perspectiva freiriana (1996), segundo a qual o diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração.

NEÔNIO (Q) - Diálogo é a base de tudo, e esse fundamento apenas apontou o que já deveria ser óbvio para todos. As discussões e aberturas de expressão de fatos e opiniões em aula demonstram que esse fundamento foi bem aplicado.

OXIGÊNIO (Q) apresenta uma perspectiva que evidencia o processo de construção dessa dialogicidade. Relata que, inicialmente, sentia dificuldade em participar das discussões, devido ao medo de se expressar, de errar e de ser repreendida(o). Contudo, ao longo da disciplina, essa insegurança foi sendo superada à medida que percebeu que se encontrava em um ambiente em que poderia se expressar sem receio.

OXIGÊNIO (Q) – [...] No início foi difícil participar das discussões, mas o novo sempre dá medo e eu sempre tenho algum medo de julgamento. Mas, conforme se construiu um ambiente confortável para receber e construir opiniões, foi ficando mais fácil.

Esse movimento revela que a dialogicidade não apenas foi proposta, mas também foi construída gradativamente, possibilitando que as(os) educandas(os) se sentissem livres e pertencentes a um espaço de escuta e respeito.

É por meio do diálogo que nos compreendemos e passamos a compreender umas(os) às(aos) outras(os). Nessa perspectiva, o diálogo torna-se fundamental para reconhecer nossa singularidade e a singularidade coletiva, pois é na relação com o outro que nos percebemos como sujeitos únicos e, ao mesmo tempo, pertencentes a um contexto social mais amplo.

Como explicita Freire (1996), uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é assumir-se enquanto ser social, histórico, pensante, comunicante e transformador. Essa compreensão reforça que a formação humana não se limita à dimensão cognitiva, mas envolve identidade, posicionamento e compromisso com a transformação da realidade. É nesse sentido que destacamos a categoria da singularidade, entendendo-a como elemento constitutivo de uma prática educativa que reconhece cada educanda(o) em sua história, em suas experiências e em suas potencialidades, sem perder de vista a construção coletiva do conhecimento.

A singularidade foi uma categoria bastante interessante de compreender ao longo da disciplina. Sua percepção só se tornou possível a partir da abertura para o outro, do exercício de escuta e do reconhecimento das vivências individuais das(os) educandas(os). Foi no encontro com essas histórias e experiências que a singularidade começou a se revelar de forma mais evidente. Estabeleceu-se uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais a elas(es) e a experiência social que elas(es) tinham como indivíduos (Freire, 1996).

Essa categoria apresentou desenvolvimento contínuo ao longo de cada etapa da disciplina. A cada aula e atividade, foi possível conhecer melhor as(os) educandas(os) e, a partir desse movimento, reorganizar aspectos do planejamento e da condução das aulas, sempre que necessário. Houve, portanto, um ajuste constante, fundamentado na compreensão das especificidades individuais e do grupo.

Nesse processo, os diários de bordo foram fundamentais para a percepção da singularidade. Neles, as(os) educandas(os) não apenas teciam críticas às aulas ou sugeriam melhorias, mas também compartilhavam aspectos de seu cotidiano, relatando como havia sido o dia, onde trabalhavam e quais sentimentos estavam mobilizados naquele momento. Esses registros ampliaram a compreensão de quem eram aquelas pessoas para além do espaço acadêmico.

Chegou-se a um momento em que, mesmo sendo anônimos, era possível reconhecer a autoria de alguns diários pelas características da escrita, pela forma de se expressar e pelos temas recorrentes. Esse foi um aspecto muito significativo, pois demonstrou o quanto cada educanda(o) se expressava de forma singular. O anonimato, nesse caso, contribuiu para que pudessem ser mais autênticas(os), revelando-se com maior liberdade. Assim, a singularidade se evidenciou como elemento constitutivo da experiência formativa vivenciada na disciplina.

Entretanto, confesso que, desde o início, o fundamento da singularidade gerou certo receio, no sentido de não saber se seria capaz de colocá-la efetivamente em prática. Esse medo estava relacionado à rigidez curricular, às múltiplas exigências institucionais e à necessidade de uma abertura real para conhecer as(os) educandas(os) e para permitir que elas(es) também me conhecessem. Somente a partir desse movimento de aproximação seria possível construir uma perspectiva verdadeiramente singular.

Reconheço que essa é uma categoria que eu gostaria de ter desenvolvido ainda mais. Contudo, enfrentamos alguns percalços ao longo do caminho, especialmente quanto ao tempo disponível, à necessidade de cumprir determinados conteúdos e às discussões sobre os demais fundamentos. Ainda assim, a cada aula, houve um esforço intencional para conhecer melhor as(os) educandas(os), suas trajetórias e suas formas de aprender.

Acredito que conseguimos desenvolver a singularidade, ainda que, de modo mais evidente, tenha se manifestado como uma singularidade coletiva da turma. A singularidade individual também pode ser promovida por meio das escolhas, como, por exemplo, quando um(a) educando(a) opta por entregar um trabalho em determinado formato porque isso dialoga com sua maneira de aprender. Nesse sentido, a singularidade está profundamente articulada à liberdade e ao diálogo. Ser singular pressupõe ter liberdade para se expressar e um ambiente dialógico que a permita.

Muitas vezes, o espaço da sala de aula tende à homogeneização, como se todos(as) aprendessem da mesma forma. No entanto, essa não é a realidade, pois somos sujeitos distintos, com histórias, ritmos e perspectivas diferentes. A singularidade foi trabalhada dentro das possibilidades que tínhamos, considerando o tempo e as condições concretas da disciplina. Ainda assim, percebo que poderia ter sido aprofundada caso houvesse mais tempo para um período

inicial dedicado apenas ao conhecimento mútuo ou até mesmo à construção coletiva de um plano de aprendizagem para cada um(a). De acordo com o aspecto da homogeneização nas salas de aula, a(o) educando(a) relata em seu diário.

2 (DB1004) - [...]. Falta espaço para a escuta dos alunos, para a valorização de suas vivências e para metodologias que respeitem os diferentes ritmos e formas de aprender. Essa rigidez acaba tornando a escola um ambiente desmotivador, principalmente para aqueles que não se encaixam nos padrões esperados. Eu, pessoalmente, saí da aula entendendo que é importante ter um olhar mais humano para os alunos, pois cada um vive uma realidade diferente e, infelizmente, essa realidade desigual acaba condenando muitos deles, impedindo que tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Destaca-se, no relato, a importância não apenas de considerar ou vivenciar a singularidade, mas também de compreendê-la de forma consciente e crítica. A(o) educanda(o) demonstra que reconhecer a singularidade vai além de aceitar que cada pessoa é diferente; implica compreender como essas diferenças atravessam os processos de ensino e de aprendizagem.

O relato evidencia um olhar crítico voltado para sua futura atuação profissional, ao refletir sobre a importância de reconhecer a singularidade de suas(seus) futuras(os) educandas(os) em diálogo com Freire (1996):

> Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (Freire, 1996, p. 40).

Há, portanto, um movimento de deslocamento, no qual a experiência vivenciada na disciplina passa a orientar a construção de uma postura docente mais humana e atenta às especificidades de cada sujeito.

Assim, a singularidade aparece como elemento formativo que contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais sensível, ética e comprometida com o reconhecimento das diferenças, reafirmando a necessidade de um olhar que considere cada educanda(o) em sua história, em seu contexto e em seu potencial.

O relato a seguir evidencia como a singularidade foi vivenciada e compreendida a partir das atividades propostas na disciplina, especialmente na dinâmica dos sonhos, descrita anteriormente na seção de descrição das aulas.

14 (DB1505) - [...]. A dinâmica dos sonhos e das malas foi muito boa e mexeu comigo. Achei ótimo parar pra pensar quais são meus sonhos e objetivos neste momento da vida e pensar qual a prioridade de cada um. Isso me fez relembrar que essas prioridades mudam ao

longo do tempo. Ainda bem, pois significa que estou mudando também e me redescobrindo e autoconhecendo constantemente. Gostei bastante também da dinâmica de tentar descobrir de quem eram as particularidades/singularidades compartilhadas, proposta pelo grupo. Senti que a dinâmica propiciou um momento de descontração e socialização da turma, e serviu para nos conhecermos um pouco melhor.

Nessa atividade, foi possível perceber como cada educanda(o) expressou seus projetos, desejos e perspectivas de futuro de maneira única, revelando histórias, contextos e expectativas distintas. Ao compartilhar seus sonhos, não apenas se colocaram enquanto sujeitos singulares, mas também passaram a reconhecer a singularidade das(os) colegas, fortalecendo um movimento de escuta e respeito mútuos. Assim, a dinâmica não se limitou a um momento pontual de interação, mas constituiu-se como um espaço formativo no qual a singularidade pôde ser experimentada, valorizada e compreendida como elemento essencial para a construção de uma prática educativa mais humana e sensível às diferenças.

NEÔNIO (Q), ao compreender o fundamento de singularidade e reconhecer a própria singularidade, a(o) educanda(o) percebeu que não precisa se encaixar em padrões ou em "caixinhas" para ser aceita(o) ou para que as pessoas gostem dela(e) como é. Para Freire (1996, p. 76): "aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar".

NEÔNIO (Q) - Pude me enxergar como um ser singular, mas não somente, melhor entender como cada ser é um ser. Comecei a ter menos receio de me expressar da maneira como eu sou, parei de ignorar as minhas singularidades para caber na realidade de outras pessoas na perspectiva de "gostarem de mim", e pude então compreender que for para alguém estar na minha vida tem que ser por ela gostar de quem eu realmente sou, e não da personagem que criei para me encaixar a ela.

Nesse sentido, a singularidade contribuiu para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre si, promovendo um olhar mais amoroso, cuidadoso e respeitoso em relação à própria identidade. O relato evidencia que reconhecer-se singular implica libertar-se das expectativas impostas pelo outro, dos julgamentos e das tentativas de adequação a modelos pré-estabelecidos. A singularidade não aparece apenas como um fundamento pedagógico, mas como um movimento de autoafirmação e de fortalecimento subjetivo, permitindo que a(o) educanda(o) se compreenda como sujeito legítimo em sua forma de ser, pensar e existir.

No relato de NITOGÊNIO (Q), é interessante notar que o questionário sobre os fundamentos foi respondido na penúltima aula. Ainda assim, a(o) educanda(o) retoma uma experiência vivenciada logo na semana anterior à primeira aula, relacionada à atividade sobre as expectativas do curso e as preferências.

NITOGÊNIO (Q) - A preocupação da professora com a singularidade de cada um foi notória desde o início, até mesmo antes de as aulas formalmente começarem, com uma atividade em que expressávamos nossas expectativas para o curso e nossas preferências de métodos avaliativos. Essa iniciativa foi um marco, pois na primeira aula já discutimos e validamos essas perspectivas individuais sobre a condução das avaliações e a forma de aprender. A educadora, ao abrir esse espaço para a manifestação de nossas subjetividades, demonstrou não apenas validar nossos conhecimentos prévios, mas também estruturar a disciplina em função das nossas características, criando um ambiente onde cada voz era acolhida e valorizada, e o individualismo era superado pela colaboração.

NITOGÊNIO (Q), destaca como essa atividade foi marcante, pois demonstrou, desde o início, que sua perspectiva e o que esperava da disciplina eram importantes. Essa iniciativa foi compreendida como um marco, justamente porque sinalizou que suas expectativas seriam levadas em conta na construção do percurso formativo.

A reflexão apresentada indica que essa não foi, possivelmente, uma vivência comum em outras disciplinas acadêmicas. Além disso, o relato evidencia a importância da validação dos saberes e da tentativa de estruturar a disciplina considerando as características do grupo, criando um ambiente em que cada voz pudesse ser acolhida.

Ainda que esse movimento não tenha sido desenvolvido com toda a intensidade desejada, ele já trouxe para essas(es) educandas(os) a compreensão da relevância da singularidade e de sua concretização na prática pedagógica, reforçando a necessidade de reconhecer cada sujeito em sua especificidade no processo educativo.

Nesse sentido, registramos que a singularidade foi e é fundamental para a superação da educação bancária. A partir do momento em que as(os) educandas(os) são reconhecidas(os) como pessoas únicas, com histórias, trajetórias e experiências próprias, e não como meros receptores de conhecimento, já se estabelece um movimento de ruptura com a lógica bancária da educação (Freire, 1987).

Reconhecer a singularidade implica compreender que o processo de ensino e aprendizagem não pode ser homogêneo ou padronizado, pois cada sujeito aprende, interpreta e se posiciona de maneira distinta. Essa mudança de perspectiva já configura, por si só, uma proposta de superação da educação bancária, que tende a desconsiderar as especificidades singulares.

Entretanto, para que a singularidade pudesse ser desenvolvida com maior intensidade e profundidade, seria necessário um tempo mais amplo de convivência e de contato com as(os) educandas(os). Somente com um período maior de aproximação seria possível estruturar todo

o conteúdo da disciplina de maneira ainda mais alinhada às perspectivas singulares e à singularidade coletiva do grupo, aprofundando esse movimento de reconhecimento e valorização das diferenças no contexto formativo.

Enquanto pessoas singulares, é necessário considerar também a curiosidade, pois ela integra nossa forma de ser e de nos relacionarmos com o mundo. Nesse sentido, a curiosidade epistemológica foi concebida como uma categoria desenvolvida na disciplina.

A partir das observações realizadas, foi possível perceber um movimento de transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Ou seja, passou-se de um interesse inicial e espontâneo a um interesse mais aprofundado, crítico e fundamentado. As(os) educandas(os) demonstraram não apenas vontade de saber, mas também disposição para compreender cientificamente o conhecimento, questioná-lo, analisá-lo e dialogar com ele de forma reflexiva.

Esse processo evidenciou que a curiosidade, quando estimulada em uma perspectiva crítica, deixa de ser apenas uma característica individual e passa a constituir-se como elemento formativo, favorecendo uma aprendizagem mais consciente, investigativa e comprometida com a produção de sentidos.

Em sala de aula, a curiosidade epistemológica foi especialmente perceptível nas pesquisas realizadas, nas discussões em grupo e, principalmente, nas apresentações, tanto dos grupos de trabalho quanto dos planos de aula. Esses momentos evidenciaram um movimento que partia, muitas vezes, de uma curiosidade ingênua sobre determinados temas e avançava para uma curiosidade epistemológica.

As(os) educandas(os) não se limitaram à leitura dos textos e à visualização dos filmes/documentários propostos na semana. Demonstraram interesse em buscar outras referências, dialogar com diferentes autoras(es) e ampliar as discussões para além do que estava inicialmente previsto. Ao longo das aulas, mostravam-se constantemente inquietas(os), questionando, problematizando e relacionando os conteúdos a outras temáticas. Isso significa que foi possível instigar constantemente a curiosidade em vez de "amaciá-la" ou "domesticá-la" (Freire, 1996).

Nos diários de bordo, também foi possível perceber essa passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, ainda que, em muitos casos, essa transição estivesse implícita. Por exemplo, quando um(a) educando(a) relata que a compreensão da curiosidade epistemológica lhe proporcionou ideias para propor um projeto de extensão ou para criar um grupo de estudos para além da disciplina, evidencia-se um movimento de aprofundamento e apropriação crítica do conhecimento.

Assim, por meio desses relatos, tornou-se possível identificar a evolução da curiosidade inicial, mais espontânea, para uma curiosidade epistemológica que impulsiona a investigação, a produção de novas propostas e a continuidade dos estudos para além do espaço da disciplina. Como deixa claro o relato do diário de bordo 9, ao mencionar a intenção de criar um grupo de estudos a partir das aulas e dos conteúdos trabalhados na própria disciplina, percebe-se, de forma concreta, esse movimento de curiosidade epistemológica.

9 (DB0805) - [...] eu e outra aluna estávamos pensando inclusive em criar um grupo de estudos sobre as aulas e conteúdos que estamos vendo em sua matéria [...]

A proposta de organizar um grupo de estudos revela que o interesse ultrapassou o espaço e o tempo da aula. Não se trata apenas de cumprir atividades ou responder às demandas avaliativas, mas de aprofundar discussões, revisitar conceitos e ampliar compreensões. Esse gesto evidencia que o conhecimento passou a ser visto como algo a ser investigado continuamente, e não apenas assimilado de maneira pontual.

Assim, o relato demonstra que a curiosidade deixou de ser apenas uma inquietação inicial e transformou-se em disposição para estudar, pesquisar e dialogar criticamente com os conteúdos, reafirmando indícios da curiosidade epistemológica no processo formativo das(os) educandas(os).

Outro relato relevante é o do diário de bordo 8, no qual a(o) educanda(o) afirma que, ao refletir sobre o fundamento de curiosidade epistemológica, percebeu que, muitas vezes, se encontra presa(o) a uma curiosidade ingênua e que a universidade nem sempre incentiva a transição para uma curiosidade crítica, isto é, para a curiosidade epistemológica.

8 (DB2205) - [...] No entanto, o fundamento da curiosidade epistemológica me intrigou profundamente: notei que frequentemente estou preso à curiosidade ingênua e que a universidade nem sempre incentiva a mudança para uma curiosidade crítica [...].

Esse relato evidencia um movimento de compreensão aprofundada, pois a(o) educanda(o) não apenas compreendeu o fundamento, mas também passou a analisar o próprio desenvolvimento da curiosidade.

> É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso, por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de recebedor da que lhe seja transferida pelo professor (Freire, 1996, p. 76).

Há, portanto, a construção de uma criticidade voltada para si e para o contexto institucional, reconhecendo os limites estruturais que dificultam a passagem da curiosidade ingênua para a epistemológica.

Assim, o relato demonstra que o estudo do fundamento provocou um deslocamento reflexivo, no qual a(o) educanda(o) passou a problematizar não apenas o conteúdo aprendido, mas também as condições em que o conhecimento é produzido e incentivado na universidade, tornando explícita a articulação entre curiosidade e criticidade.

Ao tratar da curiosidade epistemológica nas respostas ao questionário das(os) educandas(os) da química, destaca-se o relato de BORO (Q), que afirma que até mesmo a curiosidade ingênua é válida.

BORO (Q) - O fundamento da curiosidade me ajudou a entender que até a curiosidade ingênua é válida. O fundamento da curiosidade me permitiu conversar mais com meus pais sobre minha ancestralidade e entender de onde veio quem veio antes de mim e por que eu estou aqui hoje.

Segundo a(o) educanda(o), a curiosidade a(o) fez conversar mais com seus pais sobre sua ancestralidade. Esse relato é significativo porque evidencia que o fundamento ultrapassou os limites da sala de aula e se incorporou à vida cotidiana. A curiosidade epistemológica, expandiu-se para o âmbito pessoal e familiar, demonstrando que o processo formativo não se restringiu ao conteúdo acadêmico, mas alcançou dimensões identitárias e afetivas.

> O necessário é que, subordinado, embora à prática "bancária", 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" (Freire, 1996, p.13).

Assim, percebe-se que o fundamento de curiosidade não permaneceu apenas no plano teórico, mas provocou movimentos concretos na vida das(os) educandas(os), ampliando diálogos e fortalecendo vínculos. Esse desdobramento reforça a ideia de que uma educação crítica pode reverberar para além do espaço institucional, produzindo efeitos na forma como as(os) educandas(os) se relacionam com sua história, sua família e sua própria trajetória.

No relato de NITOGÊNIO (Q), traça-se um panorama mais amplo de como a curiosidade epistemológica foi mobilizada para a superação da educação bancária. A(o) educanda(o) evidencia que a forma de condução das aulas, sempre aberta ao diálogo e ao questionamento, estimulava a ir além do conhecimento prévio, rompendo com a lógica transmissiva.

NITOGÊNIO (Q) - Percebi essa curiosidade em mim de diversas formas ao longo da disciplina. A maneira como a professora conduzia as aulas, sempre aberta ao diálogo e ao

questionamento, me estimulou a ir além do que já sabia. As dinâmicas e discussões em sala, especialmente aquelas que nos convidavam a relacionar o conteúdo com nossas vivências cotidianas, despertaram um desejo genuíno de investigar mais. A proposta de assistir a filmes e aprofundar nos fundamentos, por exemplo, me fez buscar ativamente por novos conhecimentos e me permitiu trazer minhas próprias dúvidas e reflexões para o debate, tanto com a professora quanto com os colegas[...].

As dinâmicas propostas, que convidavam a relacionar os conteúdos com as vivências pessoais, despertaram a vontade de investigar e aprofundar as discussões. Não se tratava apenas de compreender fundamentos, mas de problematizá-los a partir da própria realidade. Além disso, a proposta de assistir a filmes e de aprofundar o estudo dos fundamentos incentivou a busca por novos conhecimentos, gerando dúvidas, reflexões e inquietações.

Assim, a curiosidade epistemológica aparece, no relato de NITOGÊNIO (Q), como elemento articulador de uma postura investigativa que contribui para a superação da educação bancária, ao promover uma aprendizagem mais crítica, participativa e significativa. Considera-se que foi possível desenvolver a curiosidade epistemológica ao longo da disciplina. Afinal, como superar a educação bancária sem promover o desenvolvimento da curiosidade epistemológica das(os) educandas(os)?

Esse fundamento esteve diretamente articulado à própria construção da disciplina. A organização das aulas, as propostas de leitura, as dinâmicas e os momentos de discussão foram pensados para estimular o questionamento, a problematização e a busca por aprofundamento teórico e prático.

Se as(os) educandas(os) não tivessem assumido uma postura curiosa em sentido epistemológico, provavelmente não teríamos alcançado tantas nuances de superação ao longo do percurso formativo. Foi justamente essa disposição para investigar, duvidar, relacionar e ampliar os conhecimentos que possibilitou avançar para além de uma aprendizagem meramente reprodutiva, fortalecendo uma formação mais crítica e consciente.

Nesse sentido, retoma-se o que já havia sido reafirmado na parte teórica de construção dos fundamentos desta tese: não basta o desejo da educadora de propor e desenvolver esses aspectos e fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire, junto às(os) educandas(os). É necessário que elas(es) também se permitam viver esse processo e estejam abertas(os) a esse desenvolvimento.

A educação, compreendida como prática dialógica, não se realiza de forma unilateral. Exige abertura, disponibilidade e engajamento por parte das educandas(os). Nesse sentido,

torna-se importante que as(os) educandas(os) adotem uma postura crítica diante da própria realidade, refletindo sobre o tipo de educadoras(es) que desejam ser e as práticas educativas que almejam vivenciar. Trata-se de desenvolver uma criticidade voltada tanto ao contexto em que estão inseridas(os) quanto a si mesmas(os), questionando o que vivem, como vivem e por que vivem dessa maneira.

A curiosidade epistemológica, ao impulsionar a investigação e o aprofundamento reflexivo, conduz naturalmente ao desenvolvimento de uma perspectiva crítica. Ao deixar de aceitar explicações prontas e ao buscar compreender com profundidade distintos conhecimentos, as(os) educandas(os) passam a problematizar estruturas, discursos e práticas. A esse aspecto, Freire (1996) argumenta que a superação, e não uma ruptura abrupta, ocorre quando a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, passa por um processo de criticização. Ao tornar-se crítica, transforma-se em curiosidade epistemológica, aprofundando-se metodicamente em sua aproximação ao objeto de conhecimento (Freire, 1996).

É nesse movimento que a curiosidade se articula com a criticidade. Por essa razão, avançamos agora para a discussão da categoria da criticidade, entendendo-a como um desdobramento necessário de uma formação que se pretende emancipatória e comprometida com a superação da educação bancária.

A criticidade foi o sétimo fundamento discutido explicitamente em sala de aula. No entanto, desde o primeiro encontro, vinha sendo trabalhada de forma intrínseca. Um exemplo disso ocorreu quando se percebeu que os diários de bordo, inicialmente, não apresentavam um teor tão crítico. Após se tornarem anônimos, passaram a apresentar análises mais aprofundadas da realidade vivida, além de sugestões e problematizações sobre a própria condução das aulas. Nesse movimento, já se evidenciava a construção da criticidade.

Freire defende que, quanto mais os educandos são provocados a problematizar sua condição de sujeitos no mundo e com o mundo, mais se sentem desafiados a compreendê-lo criticamente (Freire, 1987).

Isso também significa que, ao estudarem o fundamento de criticidade, as(os) educandas(os) passaram a refletir sobre o quanto haviam sido críticas(os) ou não críticas(os) anteriormente. Houve, portanto, um deslocamento reflexivo que permitiu olhar para a própria postura formativa.

Trata-se de um fundamento fundamental, perceptível nas diversas ações desenvolvidas ao longo da disciplina. Nos estudos de caso, por exemplo, era necessário analisar as situações apresentadas de maneira problematizadora. Nos seminários, as(os) educandas(os) exerceram a

criticidade tanto em relação às próprias apresentações quanto às dos colegas, sempre buscando fundamentar suas colocações.

A criticidade mostrou-se palpável em diferentes momentos, inclusive em gestos sutis, como o silêncio, que podia expressar não compreensão ou discordância diante de determinado argumento. Assim, foi um dos fundamentos mais visíveis nas observações realizadas e nas proposições, descrições e análises desenvolvidas por elas(es), revelando-se como elemento estruturante da superação da educação bancária. O relato do diário de bordo 3 aponta justamente essa perspectiva ao narrar que o fundamento de criticidade levou a(o) educanda(o) a refletir sobre o quanto a educação que, muitas vezes, se recebe é pouco questionadora.

3 (DB2905) - [...] O primeiro ponto que me marcou foi o fundamento freiriano da criticidade, que me fez pensar no quanto a educação que recebemos tende a ser pouco questionadora. A metáfora dos "óculos de mergulho em uma piscina turva" me ajudou a visualizar como o pensamento crítico exige um esforço constante, já que estamos sempre lidando com uma realidade mais obscura, carregada de injustiças, preconceitos e estruturas que muitas vezes naturalizamos. A criticidade, nesse sentido, não é um estado de ser, mas uma postura ativa de inquietação, como Paulo Freire defendia [...]. Sigo tentando construir minha própria criticidade, mesmo fora da sala. A refletir sobre temas importantes, a me conectar com os outros e a aprender de um jeito mais humano e leve. Foi uma experiência onde exercitei meu olhar crítico, minha escuta e entendi o valor da horizontalidade na educação.

Nesse relato, a pessoa estabelece um paralelo com o exemplo apresentado na fundamentação teórica do fundamento de criticidade, relativo ao uso de óculos de mergulho em uma piscina turva. Esse exemplo cotidiano evidenciou que o pensamento crítico exige esforço constante. O fato de a(o) educanda(o) retomar essa metáfora demonstra que houve compreensão do sentido do fundamento e, mais do que isso, que esse esforço foi vivenciado ao longo da disciplina.

Freire também sustenta que o pensar crítico exige profundidade na compreensão e na interpretação dos fatos, rejeitando a superficialidade e a repetição acrítica de conteúdos (Freire, 1996). Tal entendimento reforça que a criticidade é condição essencial para ultrapassar práticas pedagógicas tradicionais centradas na transmissão mecânica do conhecimento.

Ela(e) destaca que a criticidade é uma postura ativa de inquietação, em consonância com o que Freire (1996) defende. Ao incorporar essa ideia ao seu relato, evidencia-se a articulação entre a teoria e a experiência vivida. Quando a(o) educanda(o) afirma que segue pensando em construir a própria criticidade, revela a compreensão de que a criticidade não é algo pronto

ou acabado. Trata-se de um processo em constante constituição, alimentado pelas vivências, pelas reflexões e pela articulação com os demais fundamentos trabalhados na disciplina.

É importante ressaltar que o relato também evidencia que a criticidade foi desenvolvendo-se ao longo da disciplina, por meio da reflexão sobre temas socialmente relevantes, da conexão com o outro e da vivência de uma aprendizagem mais humana e leve.

Nesse processo, as(os) educandas(os) passaram a compreender que o exercício crítico não se constrói apenas pela leitura teórica, mas também pela experiência concreta de diálogo, escuta e problematização coletiva. A criticidade, portanto, foi tecida nas relações, nas discussões e nas trocas estabelecidas em sala.

O destaque à horizontalidade na educação aparece como elemento central desse movimento. Ao vivenciarem relações horizontais, as(os) educandas(os) puderam perceber, na prática, que a construção do conhecimento não precisa estar ancorada na imposição, mas sim na autoridade sem autoritarismo, como destacam Freire e Shor (2024, p.161): "Autoridade do professor deve estar sempre lá, mas ela muda quando os estudantes mudam e o estudo evolui, quando eles emergem como sujeitos críticos do ato de conhecimento. Se o processo funciona, o professor também se recria."

O relato do diário 13 apresenta-se como uma narrativa intensa e aberta a uma perspectiva crítica. A(a) educanda(o) explicita que, anteriormente, compreendia a disciplina de didática como algo meramente teórico, distante da prática e reduzido a um conjunto de conteúdos a serem assimilados. No entanto, ao longo do percurso formativo, esse entendimento foi se transformando.

13 (DB0805) - A didática, que no começo eu via apenas como uma disciplina teórica, tem se mostrado algo muito mais profundo. É sobre olhar para o outro, entender formas diferentes de ensinar e aprender, e refletir sobre o nosso papel enquanto futuros professores. E, sinceramente, isso tem despertado em mim um sentimento novo em relação ao curso. Antes, eu estava na licenciatura mais pela ideia de ter um diploma e seguir uma profissão. Agora, começo a perceber o quanto essa escolha pode ser transformadora, não só para mim, mas também para as pessoas com quem vou trabalhar no futuro. Estou começando a criar uma verdadeira paixão pela licenciatura. A vontade de estar em sala de aula, de pensar em formas criativas de ensinar e de fazer a diferença na vida dos alunos está crescendo a cada aula.

A narrativa revela que a disciplina passou a ser percebida como um espaço de aprofundamento sobre diferentes formas de ensinar, o papel de educadoras(es) e o sentido social da docência. Há um deslocamento significativo de olhar, em que a didática deixa de ser vista como

um requisito curricular e passa a ser compreendida como campo de reflexão crítica sobre a própria prática futura.

É possível perceber, nesse movimento, um despertar subjetivo. A(o) educanda(o) demonstra um novo sentimento em relação à licenciatura e ao processo de constituição como educador(a). A formação deixa de ser entendida apenas como a obtenção de um diploma e passa a ser vivenciada como um compromisso afetivo e humano com a educação. Ou seja, ensinar exige querer bem (Freire, 1996).

Assim, o relato evidencia que a didática, quando trabalhada a partir de uma perspectiva crítica, pode contribuir para o desenvolvimento de um vínculo mais profundo com a docência. Nesse caso, ela aparece capaz de despertar interesse, engajamento e até mesmo uma paixão pela licenciatura, deslocando uma visão instrumental da formação para uma compreensão mais significativa e transformadora do ser educador(a).

No que se refere especificamente às(os) licenciandas(os) de química, os relatos evidenciam como a criticidade foi efetivamente estimulada no cotidiano da disciplina. FLÚOR (Q) destaca que a criticidade se desenvolveu especialmente nos momentos em que eram solicitadas opiniões sobre as leituras semanais, nas reflexões coletivas acerca dos conteúdos estudados, no levantamento de dúvidas e no incentivo constante ao diálogo, à colaboração e à partilha de vivências.

FLÚOR (Q) - [...] Estimulou a criticidade quando pedia nossas opiniões a respeito das leituras semanais nas rodas de conversa, nos fazendo refletir sobre o que foi estudado e levantando dúvidas a respeito do conteúdo, que sempre foram esclarecidas perfeitamente; incentivou o diálogo entre a turma, pedindo a colaboração de todos com a contribuição de ideias, vivências, etc.

Observa-se, portanto, uma relação direta entre criticidade e dialogicidade. O exercício do olhar crítico não se deu de forma isolada, mas no interior de uma prática pedagógica permeada pela escuta e pela construção coletiva. Ensinar exige escuta (Freire, 1996). Já BERÍLIO (Q) complementa essa perspectiva ao afirmar que a criticidade foi estimulada por meio da reflexão sobre temas relevantes e da vivência de uma aprendizagem mais humana e leve.

BERÍLIO (Q) - Fui estimulada a refletir sobre temas importantes, a me conectar com os outros e a aprender de um jeito mais humano e leve. Foi uma experiência onde exercitei meu olhar crítico, minha escuta e entendi o valor da horizontalidade na educação.

Nesse relato, a experiência formativa é descrita como um espaço em que foi possível exercitar o olhar crítico, a escuta atenta, o entendimento do outro e a valorização da horizontalidade na educação.

Ambos os relatos reforçam que a criticidade não surgiu apenas como fundamento discutido teoricamente, mas também como prática vivenciada nas relações pedagógicas. Evidenciando que o desenvolvimento do pensamento crítico depende de um ambiente que favoreça a participação, o respeito e a construção coletiva do conhecimento.

Destaca-se, portanto, que a criticidade foi uma categoria extremamente relevante, explicitada pelas(os) educandas(os) como elemento central para a superação da educação bancária. Não se tratou apenas de um fundamento discutido teoricamente, mas de uma postura construída e exercitada ao longo da disciplina.

É por meio do desenvolvimento da criticidade que se passa a questionar as estruturas verticalizadas, as relações de poder naturalizadas e as práticas pedagógicas que reduzem os sujeitos a meros receptores de conteúdo, em consonância com a perspectiva freiriana. Ao exercitar esse olhar crítico, as(os) educandas(os) também começaram a revisitar as próprias vivências. Diversos relatos em sala demonstraram que situações anteriormente compreendidas como "normais", inclusive experiências de opressão, passaram a ser analisadas sob outra perspectiva, mais problematizadora. Houve um movimento de ressignificação; acontecimentos antes não questionados foram revisitados criticamente.

Nesse processo, as ideias freirianas contribuíram para a compreensão de que a criticidade é indispensável não apenas no âmbito acadêmico e escolar, mas também em todas as dimensões da vida. Ela possibilita olhar para a realidade, reconhecê-la em suas contradições e, sobretudo, pensar em sua superação.

Assim, evidencia-se que o exercício da criticidade constituiu um eixo estruturante da disciplina, pois permitiu às(os) educandas(os) compreender que superar a educação bancária implica desenvolver um olhar atento, inquieto e comprometido com a transformação das realidades vividas.

O desenvolvimento desse olhar voltado à transformação das realidades vividas exige, necessariamente, a articulação entre criticidade e autonomia. Não há como pensar uma prática verdadeiramente crítica sem considerar a capacidade dos sujeitos de se posicionarem, decidirem e assumirem responsabilidades por suas escolhas.

Ser crítico implica não apenas identificar contradições, mas também agir diante delas. E essa ação demanda autonomia. Da mesma forma, a autonomia não se constrói de maneira ingênua ou isolada, pois se fortalece quando é atravessada por uma leitura crítica da realidade. Nesse movimento dialético, a criticidade alimenta a autonomia, e a autonomia sustenta o exercício contínuo da criticidade.

Assim, ao reconhecerem as estruturas opressoras, problematizarem as experiências vividas e refletirem sobre seus próprios processos formativos, as(os) educandas(os) também foram desenvolvendo posturas mais autônomas. Passaram a se compreender como sujeitos capazes de pensar por si, argumentar, discordar, propor e construir caminhos.

Ao compreender que a superação da educação bancária demanda sujeitos críticos e capazes de agir sobre o mundo, torna-se imprescindível discutir a categoria da autonomia. O relato do diário de bordo 5 evidencia uma articulação significativa entre o desenvolvimento da autonomia e o exercício da liderança. Trata-se de um registro particularmente relevante, pois a(o) educanda(o) afirma que essa era uma habilidade que não manifestava há muito tempo, o que evidencia o resgate de uma dimensão formativa adormecida ou pouco estimulada.

5 (DB1004) - [...]. Senti que pude desenvolver meu lado mais líder em comandar alguns debates e puxar a opinião de quem estivesse mais tímido, uma habilidade que não tinha apresentado em muito tempo. [...].

Os debates, as rodas de conversa e os trabalhos em grupo organizados de maneira dialógica criaram condições para que as(os) educandas(os) assumissem posicionamentos, organizassem ideias, mediassem discussões e se responsabilizassem pelo andamento das atividades.

A liderança, nesse contexto, não se apresenta como imposição ou exercício de poder verticalizado, mas como capacidade de conduzir processos de maneira colaborativa, respeitando as falas e as contribuições do coletivo. Assim, o desenvolvimento da autonomia esteve profundamente vinculado à experiência concreta do diálogo e da participação ativa.

O diário de bordo 4 apresenta um relato profundamente articulado aos fundamentos trabalhados na disciplina. Nele, percebe-se como o fundamento mobilizou a educanda a refletir criticamente sobre a hierarquização da sociedade, evidenciando a consciência acerca dos espaços de poder e das relações verticalizadas que estruturam tanto a sociedade quanto, muitas vezes, o próprio ambiente escolar. Essa reflexão dialoga diretamente com as discussões propostas a partir da *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996), especialmente quanto à necessidade de superar práticas autoritárias e de construir relações mais horizontalizadas.

4 (DB1206) - [...] Gostaria de trazer aqui também como o fundamento me tocou. Acredito que eu pude refletir MUITO com o fundamento de Autonomia, me fez pensar demais sobre como a sociedade é hierarquizada em vários ou todos os espaços, com pequenas exceções aqui e ali. E é uma lástima reconhecer isso né, ao mesmo tempo que é um caminho para a construção de práticas libertadoras aonde podemos alcançar. Agora, pensando no papel do educador e tudo que falamos de educação emancipatória ata agora, é realmente impossível pensar nela sem pensar em desenvolver uma autonomia no educando. Confesso que a cada aula de didática,

a cada fundamento, e a cada discussão me sinto mais motivada a ser uma professora. E se possível, uma BOA professora, uma professora que faz a diferença, sabe?

Para a educanda, torna-se evidente que não é possível falar em emancipação sem considerar, de forma concreta, o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. A autonomia aparece, assim, não como um elemento secundário, mas como condição estruturante de uma prática pedagógica transformadora.

Outro aspecto relevante é a crescente motivação em relação à docência. O relato revela um movimento de identificação com a profissão, acompanhado do desejo de "fazer a diferença". Essa motivação não surge de forma ingênua, mas sim fundamentada em uma compreensão crítica do papel social do(a) educador(a). Freire destaca que a libertação não pode ser realizada para o outro, mas com o outro, por meio de um processo consciente e participativo (Freire, 1987). Essa afirmação evidencia que a autonomia é condição indispensável para a superação da opressão e, consequentemente, da educação bancária, que mantém os sujeitos em posição de dependência.

Os relatos das(os) educandas(os) de química evidenciam uma reflexão concreta sobre como a autonomia pode ser desenvolvida no cotidiano da sala de aula. Não se trata de um fundamento abstrato, mas de algo vivido.

LÍTIO (Q), por exemplo, destaca que a autonomia foi especialmente incentivada nos momentos em que surgia a expectativa de uma "ordem" mais rígida em sala. No entanto, o que se encontrava não era uma imposição, mas uma orientação.

LÍTIO (Q) - Acredito que o principal momento que senti esse incentivo a autonomia foi em momentos em que mesmo que perguntávamos ou sentimos "necessidade" de ordem, havia uma orientação, mas sem impor a melhor maneira ou única maneira de fazer algo.

Essa postura rompe com a lógica prescritiva e reforça a confiança na capacidade de decisão das(os) educandas(os). A prática educativa democrática exige segurança por parte da autoridade docente para respeitar as liberdades das(os) educandas(os), favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia (Freire, 1996). Nesse sentido, a autonomia não significa ausência de orientação, mas sim construção responsável em um ambiente de respeito, diálogo e horizontalidade, elementos que tensionam e superam o paradigma tradicional.

FLÚOR (Q), por sua vez, associa o desenvolvimento da autonomia às atividades em grupo e aos momentos de discussão coletiva, nos quais buscou participar ativamente.

FLÚOR (Q) - Percebi essas atitudes principalmente nas atividades em grupo e nos momentos de discussão coletiva em sala. Durante esses momentos, busquei participar de forma ativa, respeitando as ideias dos colegas e tomando decisões com base no diálogo e na reflexão.

Também organizei, junto com colegas, um grupo de estudos fora do horário das aulas para aprofundar os conteúdos e tirar dúvidas. Além disso, me comprometi a buscar conhecimento por conta própria, estudando temas relacionados e trazendo contribuições para as discussões. Acredito que fui me tornando mais responsável e autônomo ao longo do processo, aproveitando as oportunidades oferecidas para desenvolver minha autonomia e ampliar minha formação.

A autonomia, nesse caso, aparece vinculada ao processo de posicionar-se, contribuir, assumir responsabilidades dentro do coletivo. Além disso, seu relato ultrapassa os limites da sala de aula ao mencionar a organização de grupos de estudo em horários externos e o compromisso com o aprofundamento dos conteúdos, por iniciativa própria.

Esse movimento revela um deslocamento importante: a aprendizagem deixa de ser uma exigência e passa a ser assumida como responsabilidade pessoal. FLÚOR (Q) reconhece que, ao longo do processo, tornou-se mais responsável e autônomo, aproveitando as oportunidades oferecidas pela disciplina para ampliar sua formação. De acordo com Freire (1996, p. 9), "é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade".

As análises demonstram que a autonomia foi construída tanto nas pequenas decisões pedagógicas, como na liberdade de escolher as atividades, quanto nas atitudes individuais de comprometimento com o próprio processo formativo. Trata-se de uma autonomia que se desenvolveu na prática, articulada ao diálogo, à criticidade e à responsabilidade.

Nesse sentido, podemos afirmar que a autonomia contribuiu de modo significativo para a superação da educação bancária. Isso se evidencia, sobretudo, na possibilidade concreta de as(os) educandas(os) sentirem-se autônomas(os) e de terem liberdade para exercer essa autonomia. Não se trata apenas de um discurso sobre protagonismo, mas da vivência de um espaço em que decidir, escolher, opinar e construir caminhos era efetivamente possível.

Em sala de aula, a autonomia foi percebida nas observações cotidianas, nas movimentações entre as(os) educandas(os), nas iniciativas tomadas nos trabalhos em grupo e nas decisões coletivas. Entretanto, um dos aspectos mais significativos surgiu dos próprios relatos, ao evidenciarem que essa autonomia extrapolou os limites da disciplina. As(os) educandas(os) passaram a buscar conhecimentos por conta própria, a organizar grupos de estudo, a relacionar os conteúdos com outras experiências formativas e a assumir-se como protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

Esse movimento revela um deslocamento fundamental da lógica bancária, na qual educandas e educandos ocupam o papel de receptor passivo, para uma perspectiva emancipatória, em que se reconhecem como sujeitos ativos, responsáveis e capazes de intervir em sua própria

formação. Assim, a autonomia não apenas foi desenvolvida, mas também se constituiu como um elemento estruturante na superação das práticas tradicionais e verticalizadas.

Ao pensarmos na perspectiva da autonomia, não poderíamos deixar de lado o desenvolvimento da criatividade. Afinal, é justamente no exercício da autonomia que se abre espaço para a ação criativa. Quando educandas e educandos têm liberdade para decidir, propor, escolher caminhos e assumir responsabilidades, criam-se condições concretas para que expressem suas ideias, experimentem novas possibilidades e construam respostas próprias às situações vivenciadas. Para Freire e Shor (2024, p. 136), "é muito difícil ser criativo se não existe liberdade; sem liberdade, só posso repetir o que me é dito".

Uma prática pedagógica excessivamente prescritiva, pautada por modelos rígidos e respostas únicas, tende a limitar a criatividade. Por outro lado, quando há abertura ao diálogo, à escolha de formatos, à elaboração de propostas e à problematização da realidade, favorece-se a construção de soluções originais e de posicionamentos singulares.

Além disso, ao propor a criatividade, partimos da compreensão de que aulas criativas também formariam sujeitos criativos. Ao vivenciarem experiências pedagógicas que rompem com a lógica repetitiva e bancária, as(os) educandas(os) ampliam sua capacidade de imaginar, reinventar e transformar práticas. Assim, não apenas aprendem conteúdos, mas também desenvolvem uma postura criativa diante do conhecimento e da própria docência.

A percepção inicial de que aulas criativas também formariam sujeitos criativos encontra respaldo em diversos relatos produzidos pelas(os) educandas(os). O diário de bordo 13, por exemplo, explicita o crescimento do desejo de estar em sala de aula e de pensar em formas criativas de ensinar e de fazer a diferença.

13 (DB0805) - A vontade de estar em sala de aula, de pensar em formas criativas de ensinar e de fazer a diferença na vida dos alunos está crescendo a cada aula.

Esse movimento foi fortalecendo-se a cada encontro, uma vez que as aulas apresentavam novas metodologias, dinâmicas e propostas que rompiam com o tradicional. Ao vivenciarem experiências pedagógicas criativas, as(os) educandas(os) passaram a se imaginar também como futuras(os) docentes capazes de criar, reinventar e propor.

O diário de bordo 8 complementa essa compreensão ao afirmar que não se trata apenas de dar aula, mas de conferir sentido, sensibilidade e criatividade ao ato de ensinar.

8 (DB0506) - [...]. Não é só sobre dar aula é sobre como dar aula com sentido, sensibilidade e criatividade. E isso tem feito toda a diferença no meu olhar sobre a licenciatura.

Tal relato evidencia uma mudança de perspectiva sobre a própria licenciatura, indicando que a docência pode ser construída de maneira humana, significativa e criativa. Nessa

perspectiva, observa-se um deslocamento importante na compreensão do ensino, que deixa de ser visto como mera transmissão de conteúdos e passa a ser entendido como prática intencional, sensível e criadora. “Sim, essa é a capacidade de ser criativo. Isto é, compreender o desenvolvimento da prática de ser professor. Não é algo imóvel. Sua maneira de trabalhar neste semestre não é necessariamente a mesma do próximo semestre” (Freire; Shor, 2024, p.161).

Desse modo, há um rompimento de paradigmas. Consolida-se a compreensão de que uma aula pode ser sensível e criativa sem perder seu rigor ou sua profundidade conceitual. Criatividade não se opõe ao conteúdo, nem o esvazia. Ao contrário, potencializa a aprendizagem e fortalece a relação das(os) educandas(os) com o conhecimento.

Nos relatos das educandas(os) de química, a criatividade aparece como elemento central na superação da educação bancária. NEÔNIO (Q) afirma que, se as aulas não tivessem sido criativas, diversificadas e lúdicas, sequer saberia o que significariam tais termos na prática.

NEÔNIO (Q) - Se estas aulas não foram criativas, diversificadas, flexíveis, lúdicas... eu genuinamente não sei o que significam esses termos. Nenhuma aula que tivemos foi igual a outra, muito menos a qualquer aula de caráter bancário por aí [...].

Destaca que nenhuma aula foi igual à outra e, sobretudo, que nenhuma se assemelhou a uma aula de caráter bancário. Nessa afirmação, identificamos um reconhecimento explícito de ruptura com o modelo tradicional, o que evidencia que a criatividade não foi apenas um recurso metodológico, mas também um fundamento estruturante da disciplina.

A autoridade docente, autoritária e inflexível, desconsidera a criatividade da educanda(o) e não reconhece, em sua prática, a possibilidade de que ela ou ele manifeste o desejo de se arriscar, experimentar ou aventurar-se no processo de aprendizagem (Freire, 1996).

OXIGÊNIO (Q) amplia essa percepção ao afirmar que foi possível “gabaritar” todos os fundamentos trabalhados, ressaltando que romper com metodologias tradicionais exige esforço, intencionalidade e grande criatividade.

OXIGÊNIO (Q) - Eu acho que a professora realmente gabaritou os fundamentos de freire, em especial esse. Romper com as metodologias tradicionais dá MUITO TRABALHO e exige uma criatividade imensa. Mas essa disciplina acertou nesse sentido: tivemos roda de conversa, kahoot, diário de bordo, fóruns no AVA, padlet, apresentação de trabalho, construção de um plano de aula e várias dinâmicas em sala... Nossa, muita coisa diferente que pode, de alguma forma, sempre estimular a dedicação de alguém, para pelo menos uma delas [...]. Percebi o desenvolvimento da minha criatividade ao longo da disciplina através da participação entusiástica nas atividades e dinâmicas propostas, que sempre me desafiavam a propor soluções inovadoras para problemas reais. Eu me senti em um ambiente criativo e seguro para

explorar possibilidades de expressividade em sala de aula, o que me motivou a compartilhar minhas próprias ideias. Acreditei no meu potencial criativo e abri-me ao novo, permitindo o crescimento dessa capacidade no meu dia a dia[...].

Reconhece que propor múltiplas dinâmicas e atividades variadas demanda trabalho, mas também produz engajamento. Ao mencionar a diversidade de propostas vivenciadas, aponta que essa pluralidade possibilitou que cada educanda(o) se conectasse, ao menos, a alguma das estratégias desenvolvidas. Tal constatação dialoga diretamente com a singularidade e a autonomia, uma vez que diferentes modos de aprender foram contemplados.

OXIGÊNIO (Q) evidencia um aspecto fundamental: a percepção do próprio desenvolvimento criativo ao longo da disciplina. Ao se sentir em um ambiente criativo e seguro, passou a participar com entusiasmo, explorar possibilidades, compartilhar ideias e acreditar em seu potencial inventivo. Essa fala revela que a criatividade, quando articulada à dialogicidade e à segurança afetiva, não apenas transforma a aula, mas também fortalece a confiança das(os) educandas(os) em si mesmas(os). Assim, a criatividade contribuiu para a superação da educação bancária, estimulando o protagonismo, o engajamento e a abertura ao novo.

6.1.2 Planejamento e metodologia

No que se refere à categoria planejamento e metodologia, a análise dos dados dos diários de bordo e do questionário evidenciou elementos fundamentais para a superação da educação bancária. O primeiro destaque foi a sensibilidade e a humanidade da educadora, aspecto destacados em alguns relatos das(os) educandas(os).

1 (DB1704) - [...] suas aulas são como um abraço de mãe, e ver seus esforços em enxergar seus alunos e ter esse esforço contínuo para sempre melhorar é motivador, inspirador.

4 (DB0304) - [...]. A maneira de se portar e se expressar da professora foi inspiradora, um exemplo de pessoa, sinto que preciso de mais exemplos de professores como você, alguém tão... humana.

Essa dimensão apareceu como condição essencial para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a superação do modelo bancário. Tal reconhecimento indica que o planejamento e a metodologia não se sustentam apenas em escolhas técnicas, mas, sobretudo, em uma postura ética, sensível e humana diante do processo formativo. O que não deveria acontecer, mas que muitas vezes acontece, é que:

> O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que fazer docente. É digna de nota

> a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido (Freire, 1996, p. 90).

Os relatos sugerem que, sem sensibilidade e humanidade por parte da docente, não há possibilidade concreta de romper com a lógica bancária. Afinal, desejar superar esse modelo já pressupõe uma tomada de posição crítica e humanizadora em relação à educação. Implica reconhecer as educandas(os) não como meros receptores de conteúdos (Freire, 1987).

A relação entre a sensibilidade e a humanidade da educadora foi destacada na abordagem da didática adotada na condução da disciplina. Nos relatos, as(os) educandas(os) ressaltaram a postura da educadora, especialmente no que se refere à autoridade, sem autoritarismo, e à utilização de meios democráticos na organização das aulas, como nos relatos de NEÔNIO (Q), BORO (Q) e BERÍLIO (Q).

NEÔNIO (Q) - Desde a primeira aula essa relação horizontal foi construída em sala, a professora em momento algum quis se mostrar como sendo melhor do que nós em qualquer aspecto, pelo contrário, apontando as suas humanidades, seus "defeitos", mostrando que ela é gente como a gente.

BORO (Q) - Contribuiu muito para minha (ainda) formação enquanto professora, pois compreendi que não preciso me impor de forma ríspida e desrespeitosa com os alunos e que posso impor respeito e, ao mesmo tempo, estar aberta a novas propostas. Manter o diálogo com os alunos é importante e essencial para um ambiente saudável em sala de aula.

BERÍLIO (Q) – [...] Deu espaço pra gente decidir, participar ativamente e até escolher temas e formas de apresentar o conteúdo. Tudo foi feito de forma democrática e com responsabilidade, sempre guiando a turma com acolhimento e escuta. Foi uma experiência em que aprender também significou ter voz e poder de escolher.

As posturas relatadas foram compreendidas como um elemento essencial para romper com a lógica verticalizada tradicional. Assim, planejamento e metodologia, articulados à sensibilidade, à humanidade, à democracia e à autoridade sem autoritarismo, configuraram-se como instrumentos concretos de enfrentamento à educação bancária, demonstrando que a transformação pedagógica começa na intencionalidade da prática docente.

Dentro da categoria planejamento e metodologia, surgiram, ao longo das análises, diversos elogios ao planejamento da disciplina. Esses elogios não se restringiram à organização formal do plano de ensino, mas também à forma como a disciplina foi construída e conduzida, especialmente no que se refere ao dinamismo, à interatividade e ao caráter envolvente das aulas, como narrado por FLÚOR (Q).

FLÚOR (Q) - Percebi todas essas ações na postura da professora ao longo das aulas. Ela sempre promoveu atividades criativas e diversificadas, muitas vezes utilizando dinâmicas lúdicas que tornaram o conteúdo mais acessível e interessante. Demonstrou grande flexibilidade ao adaptar as metodologias à turma, respeitando o ritmo e as ideias dos alunos. Incentivou nossa criatividade não só em sala, mas também em trabalhos externos, valorizando propostas originais e celebrando iniciativas diversas. Além disso, estimulou o uso de metodologias ativas, dando espaço para que nós também propuséssemos ideias, o que fortaleceu a nossa autonomia intelectual e a ousadia ao pensar soluções para os desafios propostos.

FLÚOR (Q) destaca a diversidade de atividades propostas e a flexibilização presente tanto nas metodologias quanto nas avaliações e no próprio planejamento. Essa flexibilidade foi percebida como um aspecto relevante, pois demonstrou abertura a adaptações conforme as necessidades das(os) educandas(os), reforçando a coerência com uma perspectiva não bancária de educação. O planejamento, nesse sentido, não se mostrou rígido ou fechado, mas sim vivo, dialógico e sensível ao contexto da turma.

O que foi recorrente nos relatos foi o estímulo ao uso de metodologias ativas. As(os) educandas(os) ressaltaram a importância dessas estratégias para o engajamento e a aprendizagem significativa, especialmente quando articuladas ao uso de jogos digitais. A inserção dessas ferramentas foi percebida como um recurso que aproximou o conteúdo das vivências contemporâneas, favorecendo a participação e o interesse como nos relatos abaixo.

7 (DB1206) - Gostei bastante das plataformas utilizadas na dinâmica dos jogos, inclusive enxerguei muitas possibilidades para diversificar as aulas e propor propostas fora do convencional aos alunos. Acredito ter agregado bastante à minha formação como professora [...].

CARBONO (Q) – [...] Me senti respeitado e aberto a conhecer outras formas de aprender, principalmente por meio do uso de metodologias diferentes, como os jogos e as rodas de conversa[...].

Muitas das propostas de metodologias ativas implementadas na disciplina decorreram da minha própria formação acadêmica e dos anos de pesquisa dedicados à área, o que evidencia o quanto a trajetória formativa da educadora é um elemento central para a superação da educação bancária, uma vez que é a partir desse repertório teórico, metodológico e crítico que se torna possível planejar e sustentar práticas pedagógicas capazes de fazer a diferença.

As narrativas apresentadas comprovam a existência de metodologias ativas em sala de aula e evidenciam como elas foram importantes para a participação ativa, fazendo com que se sentissem participativos nas aulas e contribuindo para sua formação e para a relação teórico-prática, como no relato de BERÍLIO (Q).

BERÍLIO (Q) - [...] Ter essa aula junto às atividades do PIBID moldou a forma como quero atuar como professora. Me senti muito mais livre e querida pelos alunos e nunca imaginei que seria tão fácil gostar da licenciatura.

BERÍLIO (Q) ressalta a importância de uma formação de educadores(as) dialógica e participativa para a construção de sua própria identidade como educadora, destacando ainda como os conhecimentos adquiridos em didática se estenderam para outras atuações

Ainda em relação à metodologia e ao planejamento. Destacaram a desenvoltura dos grupos de apresentação e de trabalho, como narra o diário de bordo 2.

2 (DB2905) - [...] Gostei da forma como o tema foi tratado, com uma abordagem simples que mexeu com a gente. A mistura entre conteúdo teórico e filme foi certeira prendeu a atenção e deixou espaço pra gente pensar e debater. Achei importante também o fato de que não houve aquela vibe de ficar em palestra; foi mais um convite à reflexão do que uma aula no sentido tradicional.

Observaram-se dedicação, criatividade e envolvimento nas exposições e nas dinâmicas propostas por cada grupo. Cada equipe apresentou uma dinâmica distinta, o que pode ser compreendido como reflexo das múltiplas experiências metodológicas vivenciadas ao longo da disciplina. As(os) educandas(os) ressignificaram estratégias a partir de suas próprias compreensões e estilos.

A utilização de documentários e filmes como estratégia de aprendizagem e metodologia ampliou as possibilidades de reflexão, favorecendo conexões entre teoria e prática e estimulando debates críticos, como esclarece o diário de bordo 8.

8 (DB0506) - Na aula, discutimos o filme O Sorriso de Monalisa, e achei que ele agregou muito à disciplina. Foi uma ótima escolha, porque traz várias reflexões sobre o papel do professor e a importância de enxergar os alunos como sujeitos pensantes, não apenas como quem repete o que é ensinado[...].

A apresentação e a elaboração dos planos de aula também foram descritas como momentos significativos nesse processo. Ao elaborarem seus próprios planejamentos, as(os) educandas(os) puderam refletir criticamente sobre práticas pedagógicas, problematizar metodologias tradicionais e propor alternativas mais dialógicas e ainda se inspirar coletivamente, como destaca OXIGÊNIO (Q).

OXIGÊNIO (Q) – [...] eu gostaria de comentar em especial sobre o plano de aula. Justamente pela disciplina ter sempre se renovado com dinâmicas e diversas avaliações diferentes, eu me senti no dever de aplicar uma metodologia menos tradicional possível no momento de planejar meu plano de aula, pensei bastante em como avaliar os alunos, manter a curiosidade

deles voltada ao assunto que escolhi e trazer todos para uma aula não tradicional ao montar o plano. E fui muito influenciada pela própria disciplina que sempre manteve essa relação de educação libertadora e horizontal.

Como acima, alguns relatos afirmam que houve um rompimento explícito com a educação bancária por parte da educadora. Esse rompimento foi identificado, por exemplo, na construção de uma relação horizontal, na participação ativa das educandas(os), na sensação de pertencimento ao processo formativo e na articulação entre teoria e prática. Os conteúdos discutidos em sala eram constantemente relacionados a outros contextos, como projetos de pesquisa, extensão, estágios e participação no PIBID, ampliando o sentido da aprendizagem, como narra FLÚOR (Q).

FLÚOR (Q) - [...]. Ao longo de toda a disciplina, é possível observar uma mudança em minhas atitudes como professor, que eu consegui colocar alguns ensinamentos aprendidos em sala de aula em prática no PIBID, e serei sempre grato a isso.

Em determinados trechos nos diários e no questionário, as(os) educandas(os) afirmam que, se não fosse a vivência proporcionada pela disciplina, provavelmente continuariam reproduzindo a perspectiva bancária em sua futura atuação docente. Isso evidencia o impacto formativo da experiência, que possibilitou a consciência da necessidade de não perpetuar práticas tradicionais e verticalizadas.

BERÍLIO (Q) - Acredito que a mudança que tive nessa aula será algo que carregarei pra vida. Sempre vou me lembrar de você como professora porque eu tenho CERTEZA que continuaria seguindo o modelo de educação bancária, sem horizontalidade, sem perspectivas, aquela coisa preto no branco [...].

A relação horizontal e dialógica construída ao longo da disciplina foi um dos elementos mais marcantes dessa ruptura. Nos diários de bordo, tornou-se possível identificar o crescimento da confiança entre a educadora e as educandas(os). No início, havia receio de que críticas pudessem acarretar punições ou penalizações, mesmo tendo sido explicitado desde o primeiro encontro que a relação seria horizontal e aberta ao diálogo. Esse medo inicial revela o quanto a lógica bancária está naturalizada na experiência acadêmica.

Com o tempo, no entanto, os registros tornaram-se mais críticos e autênticos, demonstrando que a confiança foi sendo consolidada e, além de começarem a possuir identificação. A própria escrita nos diários passou a expressar segurança e responsabilidade, indicando que as(os) educandas(os) se reconheceram como participantes ativas(os) na construção da disciplina, como afirma OXIGÊNIO (Q).

OXIGÊNIO (Q) - Poder ter uma certa liberdade em sala foi incrível, creio também que os diários de bordo foram essenciais para pudéssemos refletir sobre a aula, sem necessariamente ter que expressar isso em voz alta ou em público, e o mais importante foi quase como criar uma forma de 'feedback' pessoal. No momento em que escrevemos o diário, pudemos refletir sobre o que falamos, o que deixamos de falar, sobre o que ouvimos e assistimos.

Por isso, o processo de registro e a liberdade de opinar configuraram-se também como evidências concretas da superação da educação bancária, consolidando uma prática dialógica e compartilhada.

Diante das análises e discussões expostas, a categoria de planejamento e metodologia revela que a organização intencional da disciplina, aliada à diversidade de estratégias, à relação horizontal e às outras percepções apresentadas, foi percebida pelas(os) educandas(os) como elemento fundamental para a construção de uma experiência formativa significativa e alinhada à superação da educação bancária.

6.2 NÃO SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Ao analisarmos a última categoria geral identificada nos dados, constatamos duas categorias específicas. A primeira diz respeito aos indícios da educação bancária no ensino superior, enquanto a segunda refere-se à sua ocorrência na disciplina de didática. A primeira, como discutida a seguir, caracteriza-se principalmente pelas críticas das(os) educandas(os) ao ensino superior tradicional. Já a segunda evidencia indícios da educação bancária que ainda permaneceram arraigados à disciplina de didática e à minha prática como educadora, pois romper com a educação bancária é um processo que começa dentro de nós.

Esses indícios foram perceptíveis tanto nos relatos dos diários de bordo quanto nas respostas ao questionário, bem como nas próprias vivências e observações realizadas ao longo das aulas.

6.2.1 Indícios da educação bancária no ensino superior

Na categoria dos indícios da educação bancária no ensino superior, as(os) educandas(os) apresentaram críticas recorrentes ao ensino tradicional, mencionando, por exemplo, dificuldades de socialização em aulas impregnadas por metodologias expositivas e por relações verticalizadas, como no diário 2.

2 (DB1004) - *Achei que teria dificuldade em me manter atenta, mas, como a atividade em grupo ajudou tanto a manter a atenção quanto a conhecer melhor o pessoal da classe e me aproximar de pessoas que talvez em uma aula tradicional seria mais difícil. [...]*

Destacaram que tais dificuldades não eram vivenciadas na disciplina de didática, justamente pela indícios de uma abertura constante ao diálogo.

A monotonia foi associada às aulas da área de humanas, o que gerou surpresa diante da dinamicidade da disciplina. Essa comparação evidenciou o quanto determinadas práticas tradicionais ainda estruturam o ensino superior, reforçando uma lógica pouco participativa, como apresenta o diário 6.

6 (DB1004) - A aula do dia 10/04 foi a minha primeira. Para ser sincera, eu não sabia o que esperar da disciplina além de algo monótono, por ser uma matéria de humanas [...].

Também se destacou o sentimento de não pertencimento às aulas tradicionais. As(os) educandas(os) relataram não se sentirem ativas(os) nesses espaços, tampouco acolhidas(os). As aulas eram descritas como ambientes pouco abertos à participação, o que reforça a permanência de práticas alinhadas à educação bancária na formação universitária, mesmo quando se tenta realizar algo diferente, como explica o diário 9.

9 (DB0805) - Por conta mesmo do que levantamos na aula sobre como muitas vezes é apresentado para nós licenciandos que é importante usar metodologias e deixar o aluno mais ativo, no entanto, não nos sentimos assim nas próprias aulas. Quando tentam com o modelo de seminários em aulas invertidas, mais nos pressionam do que nos motivam [...].

Além disso, apontaram-se formas de ensinar que reproduzem a lógica bancária, evidenciando que tais práticas ainda estão presentes na própria formação docente. Esse aspecto é particularmente relevante, pois demonstra que, mesmo em cursos de licenciatura, persistem metodologias que reforçam a passividade e a centralização do conhecimento.

Outro elemento bastante significativo foi a crítica à avaliação tradicional. Muitas(os) educandas(os) relataram surpresa ao ingressarem na disciplina e ao encontrarem maior flexibilidade avaliativa. Esse contraste reforçou a percepção de que, no ensino superior, predominam modelos avaliativos rígidos, centrados na mensuração e na padronização, característicos da educação bancária, como explica o diário 7.

4 (DB1004) – [...] Muitas vezes, ele se baseia em fórmulas prontas, priorizando a memorização e o desempenho em avaliações padronizadas, em vez de promover a construção real do conhecimento e o pensamento crítico[...].

Diante do exposto, indícios da educação bancária no ensino superior foram evidenciados de forma constante nos dados analisados, destacando que a disciplina de didática foi percebida como uma experiência contra-hegemônica em relação às práticas formativas predominantes.

6.2.2 Indícios da educação bancária na disciplina de didática

Ainda no âmbito da não superação da educação bancária, especificamente quanto aos indícios da educação bancária na própria disciplina de didática, é fundamental reconhecer que, mesmo com o esforço intencional de ruptura, certos condicionamentos permaneceram.

Apesar de termos buscado, de forma consciente, estruturar a disciplina nos fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire, articulando à prática e promovendo vivências dialógicas. Infelizmente, a educação bancária ainda está profundamente arraigada em muitas dimensões acadêmicas. Assim, por mais que a proposta tenha sido construída para fugir dessa perspectiva, em alguns momentos surgiram traços que revelam o quanto esses modelos ainda nos atravessam.

Nos diários de bordo apareceram relatos que, posteriormente, também foram objeto de uma análise crítica e reflexiva sobre a própria prática docente. Um dos aspectos destacados foi o tempo destinado à realização das atividades. As(os) educandas(os) relataram a sobrecarga de tarefas disciplinares e a dificuldade em administrar os prazos, conforme relatado no diário 2.

2 (DB1704) - Professora, estou gostando da aula, dos temas que a senhora vem trazendo e abordando, mas a minha sincera opinião é que você está pesando muito a mão a respeito das atividades solicitadas por semana, chega a deixar a matéria muito maçante; conversando com outros colegas e eles partilham do mesmo pensamento que eu, temos outras matérias e afazeres fora da faculdade - como estágio e outros projetos de extensão - e suas atividades estão sendo difíceis de serem entregues no prazo e feitas com cautela.

Esse elemento foi compreendido como um possível resquício de exigências que, embora não intencionais, podem reproduzir características da educação bancária. Reconheço que, além de um possível resquício dessa lógica produtivista, houve também uma imaturidade, fruto da minha pouca experiência em sala de aula universitária, da minha parte ao acreditar que todas aquelas atividades seriam adequadas e pertinentes ao tempo disponível.

Principalmente após os diários se tornarem anônimos, passaram a surgir relatos mais frequentes de dificuldade em dar conta das entregas diante do volume de tarefas. Esse movimento foi extremamente importante, pois evidenciou a confiança construída e permitiu que críticas mais diretas surgissem. A partir dessas colocações, passamos a dialogar e a flexibilizar as propostas.

O fichamento, por exemplo, foi transformado em uma atividade crítica, com maior abertura à criatividade e flexibilidade na entrega. Ainda assim, as(os) educandas(os) sinalizaram que continuavam enfrentando dificuldades. Diante disso, decidimos realizar algumas dessas atividades em sala de aula, redistribuindo o tempo e reduzindo a sobrecarga extraclasse.

Um exemplo mais evidente de insatisfação foi o dia destinado à resposta do questionário, como destaca o diário 10.

10 (DB0307) - Minha primeira observação é que eu acredito somente as orientações sobre a atividade do forms [...] podiam ter sido passada por whatsapp, ou pelo ava [...]. A grande maioria da sala não terminou no período estipulado de uma hora e teve de terminar em casa. Então, acho que poderia ter sido mais valioso o uso desse tempo para as apresentações dos planos de aula [...].

Tratava-se de um instrumento detalhado e reflexivo, para o qual havia sido reservado um momento específico em sala. Contudo, o tempo previsto mostrou-se insuficiente, o que gerou insatisfação. Essa situação evidenciou que, ainda que a proposta fosse dialógica e formativa, a organização temporal pode, se não cuidadosamente observada, assumir contornos impositivos.

É importante destacar que, nas demais atividades ao longo da semana, houve flexibilidade quanto aos prazos e à organização, e o próprio questionário teve seu prazo ampliado após a percepção da necessidade. Assim, sempre que se identificava a possibilidade de reproduzir, ainda que minimamente, uma perspectiva bancária, buscava-se ajustar a prática imediatamente.

Outro aspecto mencionado foi a execução de atividades que, devido à grande quantidade no início da disciplina, não eram discutidas posteriormente. As(os) educandas(os) relataram que, em alguns momentos, realizavam as atividades, mas não havia tempo hábil para a socialização e a problematização coletivas. Essa crítica foi pertinente. Após essa percepção, reorganizamos o planejamento para garantir que toda atividade realizada fosse discutida, fechando o ciclo formativo com reflexão e partilha.

Também houve críticas ao uso exclusivo de slides, especialmente na primeira aula. Esse momento foi mais expositivo, pois era necessário apresentar a organização da disciplina e os aspectos da pesquisa. Ainda assim, o apontamento constou no primeiro diário de bordo, o que demonstra a atenção crítica desde o início. Nos seminários, surgiram observações semelhantes, relacionadas ao uso excessivo de slides e à menor dinamicidade em algumas apresentações. Essas colocações também foram incorporadas como elementos de reflexão para os encontros seguintes.

Esse movimento revela que a superação da educação bancária não é um estado definitivo, mas um processo contínuo de vigilância crítica. Reconhecer os limites, acolher as críticas das(os) educandas(os) e reorganizar a prática também constituem ações coerentes com uma proposta dialógica.

Outro aspecto apontado pelas(os) educandas(os) foi a formação dos grupos de trabalho. Em um primeiro momento, a orientação era que organizassem os grupos livremente. No entanto, observou-se que, de modo recorrente, as equipes eram compostas pelas mesmas pessoas, geralmente dos mesmos cursos, por já se conhecerem previamente.

Esse movimento, ainda que não intencional, acabou revelando um certo conforto nas relações já estabelecidas, o que pode limitar a ampliação do diálogo e a construção coletiva com diferentes perspectivas. A permanência desses agrupamentos fixos foi percebida e registrada nos diários de bordo, evidenciando a atenção crítica das(os) próprias(os) educandas(os) ao processo formativo, como narram os diários 1 e 3 a seguir.

1 (DB1004) - [...] Mas o que achei que foi um problema é a formação dos grupos. Por ter ficado livre escolha, houve um grupo muito grande e outro muito pequeno. Acho que numa próxima dinâmica seria uma boa opção fazer uma seleção aleatória, para que seja possível uma expansão das interações entre alunos.

3 (DB2404) -[...] A sugestão que tenho é sortear os grupos que são formados em sala pois, pela minha percepção, a formação entre os grupos se manteve desde o início das aulas. Então, talvez possa ser interessante novas interações.

Elas(es) notaram que, nas primeiras aulas, os grupos mantinham praticamente a mesma configuração. Tal apontamento foi compreendido como um elemento importante na reflexão sobre os indícios da educação bancária na disciplina. Se a proposta era fortalecer a dialogicidade, a escuta e o encontro com o diferente, era também necessário tensionar essas zonas de conforto.

Diante disso, a prática foi reorganizada. Passou-se a realizar sorteios ou a organizar os grupos aleatoriamente a cada aula, favorecendo maior interação entre todas(os). Essa mudança possibilitou o contato com outras vivências, outras formas de pensar e diferentes trajetórias formativas, fortalecendo a dimensão coletiva da aprendizagem.

Assim, mais uma vez, evidencia-se que a superação da educação bancária exige atenção constante às dinâmicas que se estabelecem em sala, inclusive às que parecem naturais ou espontâneas, mas podem limitar o potencial dialógico da experiência educativa.

Outro aspecto relevante foi a organização da dinâmica das aulas. Em geral, as atividades mais interativas e lúdicas ocorriam no início, enquanto o final era reservado a debates e rodas de conversa. Nos diários e questionários, algumas educandas(os) relataram que, ao final da aula, quando as propostas eram menos dinâmicas, sentiam cansaço e diminuição do engajamento. A partir dessa escuta, reorganizamos a estrutura dos encontros, passando a iniciar com atividades mais tranquilas e finalizar com propostas mais dinâmicas, favorecendo maior disposição até o encerramento.

Após as análises, compreendi que um dos elementos mais significativos da educação bancária na disciplina foi a ausência de *feedback* contínuo sobre as atividades, sobretudo individuais. Durante a semana, realizava a leitura de todos os diários, fóruns e produções, utilizando esse material para planejar as aulas seguintes. No entanto, essa leitura não se traduzia em devolutivas estruturadas para cada educanda(o), como destaca BERÍLIO (Q).

BERÍLIO (Q) - A professora deu apoio sim, claro. Mas acredito que pro tanto de atividades propostas poderia haver mais feedbacks de como os textos estão ficando, como poderia melhorar a escrita, se está de acordo com a atividade proposta (Falo dos resumos dos fundamentos, não as atividades avaliativas).

Reconheço que essa ausência esteve relacionada, em muitos momentos, à dificuldade de separar o papel de pesquisadora do de educadora. Houve situações em que estive demasiadamente envolvida na organização e na análise dos dados da pesquisa e acabei negligenciando uma dimensão essencial da prática docente: o retorno formativo às produções das(os) educandas(os).

Ainda que, no início de cada aula, comentasse de modo geral sobre os diários e fóruns, elogiando a qualidade das reflexões e destacando alguns aspectos relevantes, isso não substitui o *feedback* pessoal, que orienta, reconhece avanços e aponta possibilidades de aprofundamento.

A ausência dessa devolutiva pode, de fato, aproximar-se de uma lógica bancária, na medida em que as produções são realizadas, lidas, mas não necessariamente devolvidas como parte de um diálogo formativo mais estruturado.

Essa constatação foi importante para compreender que a superação da educação bancária não se dá apenas nas metodologias ativas ou na organização dialógica das aulas, mas também na responsabilidade pelo acompanhamento formativo de cada educanda(o).

Foi mencionada, ainda que por um número menor de educandas(os), a percepção de não participação efetiva no planejamento da disciplina. Aqui emergiu uma pequena contradição. Enquanto a maioria relatou ter se sentido participante do planejamento, especialmente pelas flexibilizações e ajustes realizados ao longo do percurso, outras(os) destacaram que não perceberam essa participação de forma tão intensa. Argumentaram que o planejamento inicial já estava semiestruturado antes do início da disciplina e que, por isso, não se sentiram plenamente integradas(os) a esse processo, como destacam BORO (Q) E NEÔNIO (Q).

BORO (Q) - Participou do planejamento da disciplina: não marquei esse, pois entendi que o planejamento acontece antes das aulas.

NEÔNIO (Q) - Realmente não me lembro de ter participado ativamente no planejamento da disciplina.

Esse apontamento revela a complexidade de elaborar um planejamento verdadeiramente compartilhado. Mesmo havendo abertura para ajustes, escuta e reorganização ao longo do percurso, o fato de a estrutura inicial já estar delineada pode gerar a sensação de que a participação ocorre mais na adaptação do que na concepção.

Essas reflexões reforçam que a superação da educação bancária exige não apenas intencionalidade crítica, mas também coerência em dimensões muitas vezes sutis da prática docente, como o *feedback* formativo e a transparência na construção coletiva do planejamento.

Ao final das análises, torna-se evidente que os processos de superação da educação bancária foram mais recorrentes e consistentes do que os indícios de sua não superação. Esse dado revela um aspecto bastante positivo do percurso formativo e fortalece os argumentos construídos ao longo da investigação.

“A noite fria me ensinou a amar mais o meu dia
E pela dor eu descobri o poder da alegria
E a certeza de que tenho coisas novas
Coisas novas pra dizer” (Belchior, 1976).

7. COISAS NOVAS PRA DIZER (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Podemos afirmar que conseguimos responder à nossa questão de pesquisa: *de que forma a oferta de uma disciplina de didática geral no curso de licenciatura em química, segundo os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire, permite a superação da educação bancária*? Por meio da análise dos dados construídos ao longo da disciplina, compreende-se como esta permitiu a superação da educação bancária.

Os próprios fundamentos, a forma como foram ensinados, o contato das(os) educandas(os) com os textos e as discussões mostraram-se centrais nesse processo. O estudo dos fundamentos teve relação direta com mudanças nas práticas ao longo da disciplina e com reflexões que ultrapassaram a sala de aula. Foi possível perceber que os fundamentos permitiram a superação da educação bancária em mais aspectos do que aqueles em que não permitiram, mesmo reconhecendo desafios relacionados à estrutura curricular institucional e ao enraizamento da educação bancária, que ainda se faz presente, por vezes de maneira intrínseca, mesmo quando buscamos superá-la.

Em relação aos objetivos específicos, foi possível analisar quais mudanças se mostraram necessárias para favorecer a superação da educação bancária no ensino superior de química. Entre essas mudanças, destacam-se a utilização intencional dos próprios fundamentos como base da disciplina, bem como o planejamento e as metodologias adotadas em sala de aula, que reforçaram a importância de uma formação mais sensível, humana e dialógica.

Não se tratou apenas de estudar Paulo Freire, mas de ensinar e vivenciar os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire na prática pedagógica. Nesse sentido, os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire não foram mobilizados apenas como sustentação teórica, mas assumidos como eixo estruturante de todo o percurso formativo e investigativo, caracterizando-se como fundamentos teórico-metodológicos.

Embora tenham sido identificados limites, tensões e contradições, estes não anulam o movimento predominante de ruptura com o paradigma tradicional. Pelo contrário, o reconhecimento desses pontos reforça a postura crítica adotada durante o processo, evidenciando que a superação da educação bancária não se configura como um estado acabado, mas como um exercício contínuo de reflexão e reorganização da prática.

Também se percebeu que os fundamentos, para além de servirem de base teórica à construção da disciplina, surgiram nas próprias categorias de análise. Isso demonstra o entrelaçamento desses fundamentos em distintas dimensões da disciplina, tanto no ensino quanto na aprendizagem. Eles não permaneceram apenas no plano teórico, mas também apareceram nos relatos das(os) educandas(os), evidenciando o desenvolvimento da emancipação, da liberdade, da dialogicidade, da singularidade, da curiosidade epistemológica, da criticidade, da autonomia e da criatividade.

De modo geral, pode-se concluir que houve mais superação da educação bancária do que elementos dela na disciplina. As fragilidades identificadas não representam fracassos, e sim possibilidades de aprimoramento para futuras experiências formativas. Sempre que se percebia algum enraizamento dessa lógica, novos caminhos eram construídos e refeitos. Esse movimento constante demonstra que a superação não é algo estático, mas exige revisão permanente da prática.

É importante ressaltar o quanto a pesquisa se refaz a cada passo. No dia seguinte às aulas e, principalmente, após a leitura dos diários, já surgiam reflexões sobre o que poderia ter sido diferente para melhorar o processo. Ao olhar agora para a conclusão da pesquisa, percebe-se que algumas situações poderiam ter sido conduzidas de outra forma, mas isso não diminui a importância do percurso realizado. Ao contrário, reforça a reflexão sobre a própria prática docente. Se essa mesma pesquisa fosse aplicada em outro contexto, com outras pessoas, ela seria diferente, pois se trata de uma experiência situada. Isso reforça que os fundamentos fomentam a superação da educação bancária, mas essa superação depende da abertura do(a) educador(a) em propor essa perspectiva e da abertura das(os) educandas(os) em vivenciá-la.

A prática desenvolvida foi, acima de tudo, dialógica. Ainda que o fundamento de emancipação não tenha aparecido com tanta frequência nos relatos, é preciso compreender que ela é permeada pelos demais. A emancipação só acontece quando há dialogicidade, entendida como comunicação, e não como transmissão de conhecimento. Essa dialogicidade conduz ao diálogo como encontro entre sujeitos. Não há dialogicidade sem liberdade. A liberdade constitui-se como central para fomentar os demais fundamentos, pois é ela que possibilita a participação, a expressão e o posicionamento.

Para que haja emancipação, é necessário considerar a singularidade das(os) educandas(os). O reconhecimento dessa singularidade favoreceu o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, o que levou ao fortalecimento da criticidade, formando educandas(os) mais preocupadas(os) com a transformação da realidade. Esse processo gerou autonomia nas práticas

vivenciadas em sala de aula e, conforme relatos, também em outras dimensões da vida. A autonomia, por sua vez, desenvolveu a criatividade nas propostas e nas formas de pensar o fazer docente. Assim, compreende-se que os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire, trabalhados, foram essenciais para a construção da disciplina, o desenvolvimento das práticas e a formação dessas(es) futuras(os) educadoras(es).

Revelou-se, em múltiplas dimensões, a potência do processo formativo construído coletivamente. Não se tratou apenas de acompanhar as aprendizagens, mas de ensinar e aprender e aprender e ensinar. Enquanto educadora, fui ensinada por elas(es), em um movimento genuinamente dialógico. Essa experiência reafirmou que a formação docente não é unilateral, mas relacional, construída na troca, na escuta e na abertura ao outro.

O caminho percorrido evidenciou o inacabamento como condição constitutiva tanto da pesquisa quanto do ser humano. Não houve prática pronta, modelo acabado ou resposta definitiva. Houve, sim, um exercício permanente de reinvenção, sustentado pelo movimento de ação-reflexão-ação, em coerência com o pensamento freiriano. A pesquisa não se encerra, mas permanece aberta, em constante reconstrução.

Ficam também o medo, a ousadia e, sobretudo, a resistência como marcas desse percurso. Mudar implica enfrentar inseguranças e sustentar escolhas pedagógicas. Ainda assim, a experiência demonstrou que a transformação é possível. Não apenas no plano das ideias, mas também na prática pedagógica. Houve deslocamentos reais nas relações, nas metodologias e nas formas de escuta e, principalmente, na minha própria maneira de compreender e exercer a docência.

Também se pretendia contribuir para o campo da pedagogia universitária, visando compreender a universidade como um espaço formativo aberto ao diálogo. A pesquisa buscou tensionar a ideia de universidade como espaço meramente transmissivo, reafirmando sua potência enquanto espaço de formação crítica. Há igualmente contribuição para o próprio ensino de química, especialmente no que se refere à formação de educadoras(es). As(os) educandas(os) formadas(os) nessa perspectiva tendem a atuar com práticas mais dialógicas e libertadoras, como já foi explicitado nos próprios registros, nos quais relataram experiências nos estágios, no PIBID e em outros momentos formativos em que já buscavam aplicar esses fundamentos.

Para futuras pesquisas, considera-se pertinente inserir outros fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire que apareceram nos dados, como o de amorosidade, percebido nas falas sobre sensibilidade e humanidade da educadora, bem como os fundamentos de democracia e de conscientização, que dialogam diretamente com a emancipação. Além disso, torna-se relevante investigar os desafios da utilização desses fundamentos na pós-graduação em

ensino de química, na química e no ensino médio, especialmente em disciplinas específicas, como química analítica, orgânica, físico-química, inorgânica e disciplinas experimentais, ampliando a compreensão sobre como esses fundamentos podem atravessar diferentes níveis e componentes curriculares.

Ao final de todo o processo, o que se desejava era plantar a semente desses fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire nas(os) educandas(os), para que, futuramente, possam atuar na perspectiva freiriana e contribuir para a superação da educação bancária enquanto educadoras(es). Mais do que concluir uma disciplina, buscou-se contribuir para a formação de educadoras(es) que compreendam esses fundamentos como base de sua prática docente e os levem para outros espaços, ampliando o movimento de superação do paradigma tradicional.

Podemos considerar que a nossa tese foi sustentada: *a lógica da educação bancária, que ainda permeia o ensino superior de química, pode ser superada se adotados os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire pelas(os) educadoras(es), pois possibilitam uma educação emancipatória, libertadora e dialógica.* Conseguimos sustentar que a educação bancária foi superada pelos fundamentos de Freire, promovendo uma educação principalmente dialógica, que só foi viável com a liberdade e, por isso, nos levou à semente da emancipação.

REFERÊNCIAS

A PALO SECO. Intérprete: Belchior. Compositor: Belchior. *In*: BELCHIOR, 1977. Disponível em: https://www.letras.mus.br/belchior/44464/. Acesso em: Acesso em: 10 mar. 2026.

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. Brasília: UnB, 2003.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo Romeu. Pergunta. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015. p. 553-555.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária-valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p.7-31, 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37437158001.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

ALUCINAÇÃO. Intérprete: Belchior. Compositor: Belchior. *In*: ALUCINAÇÃO, 1976. Disponível em: https://www.letras.mus.br/belchior/44464/. Acesso em: Acesso em: 10 mar. 2026.

AMABILE, Teresa Maria. **Creativity in context**. Boulder, Colorado: Westview Press, 1996.
APENAS UM RAPAZ LATINO-AMERICANO. Intérprete: Belchior. Compositor: Belchior. *In*: ALUCINAÇÃO, 1976. Disponível em: https://www.letras.mus.br/belchior/44464/. Acesso em: Acesso em: 10 mar. 2026.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; XAVIER, Amanda Rezende; CARRASCO, Lígia Bueno Zangali. Contribuições da pedagogia universitária frente ao desafio da interdisciplinaridade e da inovação. *In*: **Pedagogia Universitária em Foco**. 1. ed. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2020. p. 8-26.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Fábio da Purificação de. Comunicação. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015. p. 140-143.

BATISTA, Pamella dos Santos. Resenha do livro Educação como Prática da Liberdade (Paulo Freire). **Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, *[S. l.]*, v. 6, n. 3, p. 1-9, 2023. Disponível em: https://www.periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/4762. Acesso em: 3 mar. 2026.

BITENCOURT, Bruna do Nascimento. **Diálogos entre decolonialidade, ensino de Química e Paulo Freire:** investigações para a formação de educadores. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/77960. Acesso em: 4 out. 2025.

BLIKSTEIN, Paulo. Educação personalizada não é educação emancipadora: a apropriação do discurso de Paulo Freire pela indústria da tecnologia educacional. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. e024008–24, 2021. Disponível

em: https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/16062. Acesso em: 15 mar. 2025.

BOAS, Benigna Maria Freitas Villas; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cadernos Cedes**, *[S. l.]*, v. 36, p.239-254, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bxfq69RW6GWvBH7hP5sNkgy/?stop=next&lang=pt&format=html. Acesso em: 15 mar. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BOGÉA, Diogo. O pathos da ação: notas sobre responsabilidade docente e singularidade. **Educação Unisinos**, *[S. l.]*, v. 23, n. 2, p. 273-286, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-62102019000200273&script=sci_arttext. Acesso em: 13 ago. 2024.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976. Acesso em: 20 set. 2024.

BORHER, Higor Ribeiro. **Experimentação investigativa na formação inicial de professores de Química:** possibilidades e desafios. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional) – Instituto de Química, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3930. Acesso em: 6 mai. 2025.

BRAGA, Maria Margarete de Sampaio; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Prática pedagógica e didática humanizadora: materialidade de pressupostos de Paulo Freire. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 524–549, 2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/32146. Acesso em: 6 mai. 2025.

BRASIL. [LDB (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2015/rcp002_15.pdf. Acesso em: 03 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 04/2024, de 29º de maio de 2024**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

CANTANHEDE, Severina Coelho da Silva. **Elementos básicos para uma proposta CTSA fundamentada nos pressupostos de Freire e Morin para alfabetização científica e tecnológica de estudantes do curso de Licenciatura em Química.** 2022. Tese (Doutorado em

Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal de Mato Grosso, 2022. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/5905/1/TESE_2022_Severina%20Coe-lho%20da%20Silva%20Cantanhede.pdf. Acesso em: 6 mar. 2026.

CARDIERI, Elisabete. O reconhecimento da singularidade na escola: a escuta e a prática educativa. **Simbio-Logias**, *[S. l.]*, v. 6, n. 9, p. 17-30, 2013. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/#!/ensino/departamentos/educacao/revista-simbio-logias/volume-6---numero-9---2013/. Acesso em: 03 ago. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHAVES, Cláudia. Por uma pedagogia da notícia: o conceito de comunicação em Paulo Freire. **Mediação**, Belo Horizonte, v. 20, n. 27, p.73-89, 2018. Disponível em: https://revista.fumec.br/index.php/mediacao/issue/download/362/116#page=73. Acesso em: 05 ago. 2024.

CHRISTENSEN, Clayton Magleby; HORN, Michael Bejamin; STAKER, Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos, 2013.

COMO TRANSCREVER ÁUDIO EM TEXTO COM IA - o melhor método grátis. Odorizzi. Publicado pelo canal: Odorizzi Oficial. [S. l.]: [s.n.], 2024. 1 vídeo (8:32 minutos). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9prLBRpwZ78&t=199s. Acesso em: 8 ago. 2025.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity**. New York: Harper Perennial, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. Verbete pedagogia universitária. In: MOROSINI, Marília Costa *et al*. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/INEP, 2003.

DAMIANI, Magda Floriana, ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, *[S. l.]*, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822. Acesso em: 20 set. 2024.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José Ângelo. **Física**. São Paulo: Cortez, 1991.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José Ângelo; PERNAMBUCO, Maria de Medeiros Casquel de Albuquerque. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

DJU, Antonio Oliveira; FUCUHARA, Letícia Regina dos Santos Rodrigues; MURARO, Darcísio Natal. A outredade e a liberdade em Paulo Freire à luz do contexto brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, *[S. l.]*, v. 18, p. 1-20, 2023. Disponível

em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16872/17180. Acesso em: 23 ago. 2024.

FÉLIX, Maria Elisabeth de Oliveira. **Contextualização do ensino de Química Orgânica a partir de temas geradores:** proposta para inserção na formação inicial de professores de Química. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_17e7b2af278f569c1a86938cd9fe1499. Acesso em: 23 ago. 2024.

FERNANDES, Carolina dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química na interação entre universidade e escola**: as potencialidades do programa institucional de bolsa de iniciação à docência. 2016. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade de Santa Catarina, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167757/341656.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 mar. 2026.

FIGUEIREDO, Ana Lúcia de. Resenha do livro "Educação como prática da liberdade de Paulo Freire". **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 12, n. 3, p. 56–61, 2019. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/3330. Acesso em: 3 mar. 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Marcos Orso da; BATISTA, Michel Corci. Pedagogia dos paradigmas: A educação bancária no ensino de ciências. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, *[S. l.]*, p.1-21, 2025. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1631. Acesso em: 15 mar. 2026.

FOTOGRADIA 3X4. Intérprete: Belchior. Compositor: Belchior. *In*: ALUCINAÇÃO, 1976. Disponível em: https://www.letras.mus.br/belchior/44464/. Acesso em: Acesso em: 10 mar. 2026.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Reflexão e Ação**, *[S. l.]*, v. 25, n. 2, p. 152-170, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492017000200152&script=sci_abstract. Acesso em: 19 nov. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Paulo Freire: sua vida, sua obra. **Educação em Revista**, Marília, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 2–13, 2021. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/663. Acesso em: 2 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Cortez e Morais: São Paulo, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade epistemológica. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015. p. 191-193.

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

GADOTTI, Moacir. Por que continuar lendo pedagogia do oprimido? **Revista de políticas públicas**, *[S. l.]*, v.16, n.2, p. 459-461, 2012. Disponível em: https://cajapio.ufma.br/index.php/rppublica/article/download/1533/1185. Acesso em: 2 mar. 2026.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **No "chão" da universidade:** o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_3be0f605cc421eb606f434bdf3dee7c4. Acesso em: 20 ago. 2023.

GALIZIA, Fernando Stanzione; LIMA, Emília Freitas de. **Diário de um Professor Universitário**: o ensino de Música na perspectiva intercultural. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

GALLI, Ernesto Ferreira. **O diálogo em Paulo Freire:** uma análise a partir da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia da Esperança. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_c3639005c595e87bbc4c2cfbe9d8d1ae. Acesso em: 05 ago. 2024.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. **Educação anarquista:** por uma pedagogia do risco. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1990. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/28855. Acesso em: 03 ago. 2024.

GARCEZ, Edna Sheron da Costa *et al*. O estágio supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, *[S. l.]*, v. 5, n. 3, p. 149-163, 2012. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6170598. Acesso em: 03 ago. 2024.

GARCIA, Edmar Augusto Semeão. Resenha crítica do livro: Pedagogia do Oprimido. **Revista Húmus**, *[S. l.]*, v.11, n. 33, p. 1-5, 2021. Disponível em: https://cajapio.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/16902. Acesso em: 15 mar 2026.

GEREZ, Alessandra Galve; AMARAL, Débora Monteiro do; SILVA, Itamar Mendes da; GIOVEDI, Valter Martins. Didática freireana no Ensino Superior: uma experiência na disciplina de Didática. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 14–29, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2456. Acesso em: 6 mai. 2025.

GHIGGI, Gomercindo. Autoridade. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015. p. 99-101.
GOÉS, Moacir de. Coletivo. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015a. p. 137-139.

GÓES, Moacir. Conflito. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015b. p. 149-151.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 67-80.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 65–9.

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes; ARAÚJO, Artur Torres de; SANTOS, Mechele da Silva Santos. A presença e a contribuição de Paulo Freire: uma revisão nos trabalhos apresentados nos encontros nacionais de ensino de química. *In*: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://www.abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/listaresumos.htm. Acesso em: 6 mai. 2025.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação formativa ou avaliação mediadora? 2011. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/08/avaliao-formativa-ou-avaliao-mediadora-1.pdf. Acesso em: 6 mai. 2025.

HOLLY, Mary Louise. **Whiring to grow**: keeping a personal-professional journal. New Hampshire: Portsmouth, 1989.

HOZ, Victor Garcia. **Educação Personalizada**. Campinas: CEDET, 2018.

JEZINE, Edineide. A concepção de emancipação em Paulo Freire para uma leitura do acesso à educação superior. **Revista da Faculdade de Educação**, *[S. l.]*, v. 25, n. 1, p. 15-34, 2016. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3938. Acesso em: 04 abr. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LALANDE, André *et al.* Vocabulário técnico e crítico da filosofia. In: **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**, 1996. p. 1336-1336,

LEITE, Vanessa Carneiro. **Educação problematizadora de Paulo Freire na perspectiva de licenciandos em Química.** 2015. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal de Goiás, 2015. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/a20add86-644d-4749-9a05-0169db2a4c87/full. Acesso em: 6 mar. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Jean Alves. **Educação para a autonomia:** reflexões sobre o conceito de autonomia a partir de Paulo Freire. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2022. Disponível em: https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1879/2/EDUCACAO%20PARA%20A%20AUTONOMIA.pdf. Acesso em: 11 nov. 2024.

LIMA, Licínio Carlos**.** Autonomia da pedagogia da autonomia. **Inovação,** *[S. l.]*, p. 66-84, 1999. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60550/1/Autonomia%20da%20pedagogia%20da%20autonomia.PDF. Acesso em: 11 nov. 2024.

LIMA, Licínio Carlos. Crítica da educação indecisa: a propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Revista e-curriculum**, *[S. l.]*, v.7, n.3, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/7596. Acesso em: 2 mar. 2026.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis pedagógica**, *[S. l.]*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 15 mar. 2026.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, *[S. l.]*, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 jan.2025.

LIMA-JUNIOR, Claudio Gabriel, OLIVEIRA, Nayara de Lima; BARBOSA, Ana Cláudia Reis; LIMA JUNIOR, Afonso. Aplicação do modelo híbrido de rotação por estações no ensino de química. **Revista Debates em Ensino de Química**, *[S. l.]*, v. 6, n. 2, p. 133-162, 2020. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2862. Acesso em: 04 abr. 2025.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015b. p. 97-98.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa:** elaboração, aplicação e análise de conteúdo. São Paulo: Pedro e João, 2020.

MARASCHIN, André de Azambuja. **A articulação CTS-Freire como estratégia pedagógica no ensino de ciências:** caminhos possíveis na formação inicial de professores de

Química. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, 2023. Disponível em: https://deposita.ibict.br/items/85403a28-076d-4f7e-9b8f-6d2d27d0e3f7. Acesso em: 04 abr. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARQUES, Ronualdo. A formação do sujeito crítico: a dicotomia entre o senso comum e a criticidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, *[S. l.]*, v. 10, n. 28, p. 77-85, 2022. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/591. Acesso em: 19 nov. 2024.

MARTINI, Franck, Sujets en Travail – Histoires de rencontres. *In*: SHWARTZ, Ives. **Reconnaissances du Travail:** our une approche ergologique**.** Paris: Presse Universitaires de France, 1997. p. 171-190.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecilia. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.32, n.106, p. 45-57, 2019. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4224. Acesso em: 19 nov. 2024.

MATOS, Emanuelle Oliveira da Fonseca; BARBOSA, Carlos Henrique de Sousa. As contribuições da disciplina de didática para a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1–10, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6355. Acesso em: 6 mai. 2025.

MATOS, Igor Wilson Serrão. **O diálogo em Paulo Freire como caminho para a comunicação entre professor e aluno.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Mackenzie, 2018. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/bitstreams/9a1dfdf7-15ed-4c30-87e1-5a00f23763ea/download. Acesso em: 05 ago. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOREIRA, Andressa Urtiga; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, *[S. l.]*, v. 47, e226278, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/dqrP5GJcz8bsD6fQhG7qnDc/?lang=pt&format=html. Acesso em: 23 ago. 2024.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015a. p. 173-174.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015b. p. 256-257.

MURARO, Darcísio Natal. Criticidade e Educação Filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. **EccoS–Revista Científica**, *[S. l.]*, n. 38, p. 59-73, 2015. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6032. Acesso em: 19 nov. 2024.

NERY, Belmayr Knopki; MALDANER, Otavio Aloisio. **Formação de professores:** compreensões em novos programas e ações. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias de vida. *In*: **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

OLIVEIRA, Daiane Quadros de. **A articulação de obras literárias ao Ensino de Química como possibilidade de abordar conteúdos de Ciência, Tecnologia e Sociedade na formação de professores**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/247611. Acesso em: 6 mar. 2026.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Nayara de Lima; CARVALHO, Teresa Raquel Dalta de. Formação de professores: um curso sobre ensino híbrido utilizando o modelo de rotações por estações online. *In*: IX Congresso Nacional de Educação (IX CONEDU), 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID8468_TB429_25092023165311.pdf. Acesso em: 04 abr. 2025.

OLIVEIRA, Neiva Afonso; PROENÇA, Kátia Aparecida Poluca. Emancipação: uma perspectiva Freiriana no GT-17 da ANPED no período de 2001 a 2007. **Expressa Extensão**, *[S. l.]*, v. 21, n. 1, p. 88-102, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/7703. Acesso em: 04 abr. 2024.

PASSOS, Luiz Augusto. Tema gerador. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015. p. 678-680.

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & sociedade**, *[S. l.]*, v. 17, p. 18-25, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/YWZKDkyF5zBjQvhjJZkdK7m/?lang=pt&format=html. Acesso em: 10 nov. 2024.

PAULY, Evaldo Luis. Pedagogia da Autonomia. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015. p. 540-542.

PEQUENO MAPA DO TEMPO. Intérprete: Belchior. Compositor: Belchior. *In*: CORAÇÃO SELVAGEM, 1977. Disponível em: https://www.letras.mus.br/belchior/44464/. Acesso em: Acesso em: 10 mar. 2026.

PEREIRA, André Felipe Silva; GONÇALVES, Karin Anne Margaridi. O boldo (Peumus Boldus) e seus benefícios Boldo (PEUMUS BOLDUS) and its benefits. **Brazilian Journal of Development**, *[S. l.]*, v. 7, n. 12, p. 110761-110767, 2021. Disponível em: https://odontoanamaria.com/artigos/boldo02.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

PERES, Sonia Maria Zanezi; AFONSO, Lucia Helena Rincón; PERES, Gleison Peralta. Liberdade e democracia: construção da emancipação humana em Paulo Freire. **Dialogia**, *[S. l.]*, n. 42, p. e22376-e22376, 2022. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22376. Acesso em: 23 mai. 2025.

PEZENTI, Renato Adriano. Dialogicidade: convergências entre Paulo Freire e o livro do Êxodo. **Estudos Bíblicos**, *[S. l.]*, v. 36, n. 142, p. 199-211, 2019. Disponível em: https://revista.abib.org.br/EB/article/view/17. Acesso em: 13 ago. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Epistemologia da prática ressignificando a Didática**. Didática: embates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência e ensino superior: construindo caminhos. *In*: BARBOSA, Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

PRADO, Germano Nogueira. Notas de uma pedagogia da singularidade. **Educação e Filosofia**, *[S. l.]*, v. 30, n. 59, p. 425-446, 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/28636/19915. Acesso em: 03 ago. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

RAMBO, Ricardo Albino. Emancipação na perspectiva de Paulo Freire. **Revista Ibc**, *[S. l.]*, p. 1-9, 2018. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/rambo.pdf. Acesso em: 04 abr. 2024.

RIBEIRO, Andrea da Silva. Conscientização e emancipação em Paulo Freire. **Revista Sinergia**, *[S. l.]*, v. 19, n. 1, 2018. Disponível em: https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/article/view/304. Acesso em: 03 mai. 2024.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, *[S. l.]*, v. 23, p. 64-73, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN. Acesso em: 05 nov. 2024.

ROMÃO, José Eustáquio. Ontologia. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015. p. 512-514.

RUNCO, Mark Andrew. **Creativity - Theories and themes**: research, development, and practice. 2. ed. United States of America: AP. 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: **Saberes e incertezas sobre currículo,** Porto Alegre: Artmed, 2020. p. 16-35.

SAMPAIO, Margarete; GUEDES, Marília Gabriela de Menezes. Ira Shor e Paulo Freire: a superação do distanciamento físico-temporal pela identificação no campo das ideias. **Interritórios**, *[S. l.]*, v.7, n.14, p. 182-203, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/251602. Acesso em: 3 mar. 2026.

SANTIAGO, Maria Eliete; NETO, José Batista; GUEDES, Marilia Gabriela. Pedagogia do Oprimido: Compromisso e testemunho de respeito ao humano e a humanidade. **Revista e-Curriculum**, *[S. l.]*, v.16, n.4, 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/40605. Acesso em: 2 mar. 2026.

SANTOS, André Costa; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Resumo da vida de Paulo Freire. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 5, p. 143-147, 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13856. Acesso em: 23 mai. 2025.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Aspectos sócio-científicos em aulas de química**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/c156cf33-1771-4a52-9d47-d3dc63299edd. Acesso em: 23 mai. 2025.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio Pesquisa em educação em ciências**, *[S. l.]*, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2000. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1295/129518326002.pdf. Acesso em: 23 mai. 2025.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 13–38, jan./abr. 2017. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17579. Acesso em: 6 mai. 2025.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de química. **Química Nova na escola**, *[S. l.]*, v. 16, p. 15-20, 2002.

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo; GERHARDT, Milton César. A curiosidade epistemológica na base dos processos educativos. **Di@logus**, *[S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 15-25, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/download/88397038/fc2c9c6c3c7a62a02e65402d6f7ad3237f3b.pdf. Acesso em: 2 mar. 2026.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa:** As propostas de Paulo Freire. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas revista eletrônica**, *[S. l.]*, v.16, n.1, p.1-14, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/download/56781325/2113-7552-1-PB.pdf. Acesso em: 19 mai. 2025.

SILVA, Matheus Ireno da. Estudo do método de rotação por estações para o desenvolvimento de diferentes linguagens. *In*: XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ), 2016. Disponível em: https://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R1080-1.pdf. Acesso em: 6 mai. 2025.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, *[S. l.]*, v. 31, p. 2174-2183, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/jQHTPGGjNZYjXLvty4sPF6P/?lang=pt. Acesso em: 6 mai. 2025.

SILVA, Sara. O pensar certo e a Educação na obra de Paulo Freire. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade Estadual de Londrina, 2015. Disponível em: http://www. uel. br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2015/2015_-_SILVA_Sara. pdf. Acesso em: 6 mai. 2025.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. *In*: **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 91-108.

SOUZA, Eliza Militz de. **O conceito de liberdade na obra de Paulo Freire**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23298. Acesso em: 13 ago. 2024.

STERNBERG, Robert Jeffrey; LUBART, Todd Isaac. Investing in creativity. **American Psychologist**, *[S. l.]*, v. 51, n. 7, p. 677-688, 1996. Disponível em: https://www.proquest.com/openview/8d223bd9e755e557ae0205f6b4cfecaa/1?pq-origsite=gscholar&cbl=60929. Acesso em: 10 out. 2024.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Saturnino de la Torre, por Marilza Vanessa Rosa Suanno. **Revista Polyphonía**, *[S. l.]*, v. 27, n. 1, p. 533-544, 2016. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/download/42329/21312. Acesso em: 05 out. 2024.

SUNG, Jung Mo. Liberdade. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015. p. 426-428.

TADEU, Tassiéllen Soares Antunes. **Sensibilizando o olhar docente através de estratégias dialógicas problematizadoras no estágio curricular em Química**. 2018. Dissertação

(Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, 2018. Disponível em: https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/riu/4596. Acesso em: 05 out. 2024.

TAKAHASHI, Regina Toshie; FERNANDES, Maria de Fátima Prado. Plano de aula: conceitos e metodologia. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 114-8, 2004. Disponível em: https://acta-ape.org/wp-content/uploads/articles_xml/1982-0194-ape-S0103-21002004000017000595/1982-0194-ape-S0103-21002004000017000595.pdf. Acesso em: 05 out. 2024.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**, São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, Alda Roberta. **A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores de educação superior.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-135153/en.php. Acesso em: 10 nov. 2024.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, *[S. l.]*, v. 31, p. 443-466, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=html&lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UENO, Yasmi; MURARO, Darcisio Natal. A Transição da Curiosidade Ingênua para Epistemológica Crítica e sua Importância no Contexto da Pedagogia Libertadora Freiriana, 2024. **SciELO Preprints**. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8923. Acesso em: 05 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Didática Geral**: ementa. São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas, 2024.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. 1-21, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/. Acesso em: 19 mai. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11. ed. Papirus Editora, 2008.

VELHA ROUPA COLORIDA. Intérprete: Belchior. Compositor: Belchior. *In*: ALUCINAÇÃO, 1976. Disponível em: https://www.letras.mus.br/belchior/44464/. Acesso em: Acesso em: 10 mar. 2026.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

XAVIER, Rafael Aparecido Gonçalves. Resenha do livro: Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **Interespaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, Grajaú, v. 5, n.16, p. 1-5, 2019. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/download/10355/6391. Acesso em: 2 mar. 2026.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant & Paulo Freire**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. Condicionado/Determinado. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015a. p. 143-145.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015b. p. 374-376.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [*S. l.*]: Autêntica, 2015c. p. 374-376.

APÊNDICE

1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução CNS 510/2016)

Eu, Nayara de Lima Oliveira, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa **DE DOUTORADO** intitulada "**CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE QUÍMICA**" orientada pelo Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia.

A pesquisa está dividida em três etapas, a primeira diz respeito à construção teórica, em que definimos os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire: emancipação, liberdade, dialogicidade, singularidade, curiosidade epistemológica, criticidade, autonomia e criatividade. A segunda etapa, a construção da disciplina de didática geral para licenciandos(as) em química com base nos fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire. A terceira etapa consiste em colocar em prática a teoria e a disciplina construída. Para isso, estamos entendendo que a docência na educação superior não mais se conforma aos modelos de aulas conteudistas. Assim, temos como questão de pesquisa: de que forma a oferta de uma disciplina de didática geral no curso de licenciatura em química, segundo os fundamentos do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire, permite a superação da educação bancária? Como objetivo geral: investigar a adoção de práticas dialógicas que superem a educação bancária ainda prevalecente no ensino superior de química, em direção a uma perspectiva freiriana.

Você foi selecionado(a) por ser estudante matriculado(a) na disciplina de didática geral da Universidade Federal de São Carlos localizada em São Carlos/SP, cidade onde o estudo será realizado. **Você poderá ser convidado(a) a responder questionários individuais (DURAÇÃO MÁXIMA DE 15 MINUTOS CADA)** com tópicos diversos sobre a sua trajetória ritmo, tempo e formas de aprendizagem e sobre a própria pesquisa. **Depois você será convidado(a) para participar da pesquisa que será desenvolvida durante a disciplina de didática geral (COM DURAÇÃO DO SEMESTRE LETIVO CORRESPONDENTE 2025.1), em que será utilizado a observação participante em todo o processo. Por fim, você poderá ser convidado(a) a participar entrevistas individuais ou em grupo (COM DURAÇÃO MÁXIMA DE 40 MINUTOS/INDIVIDUAL E ATÉ 4 HORAS/EM GRUPO)** e realizada na própria universidade para coletar dados sobre a sua opinião da experiência vivenciada. Todos os encontros serão realizados de forma presencial na sala designada para a disciplina. Todos os materiais produzidos por você durante a disciplina poderão ser utilizados para fins da pesquisa, desde que concorde. Durante o desenvolvimento das aulas, quando quiser trazer alguma crítica/desabafo sobre a universidade (professores(as)/técnicos(as)/colegas), por favor, não citar nomes, mas falar de maneira generalista.

É IMPORTANTE ESCLARECER QUE ESSA PESQUISA ESTÁ EM CONSINÂNCIA COM A RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS) 510/2006, QUE VOCÊ PODE CONSULTAR ATRAVES DO ENDEREÇO: HTTPS://WWW.PROPQ.UFSCAR.BR/DIFFS/ASSETS/ARQUIVOS/ETICA/RESO510.PDF/VIEW

ESSA RESOLUÇÃO ESCLARECE EM SEU ART. 9º OS SEUS DIREITOS COMO PARTICIPANTE: I - SER INFORMADO SOBRE A PESQUISA; II - DESISTIR A QUALQUER MOMENTO DE PARTICIPAR DA PESQUISA, SEM QUALQUER PREJUÍZO; III - TER SUA PRIVACIDADE RESPEITADA; IV – TER GARANTIDA A CONFIDENCIALIDADE DAS INFORMAÇÕES PESSOAIS; V – DECIDIR SE SUA IDENTIDADE SERÁ DIVULGADA E QUAIS SÃO, DENTRE AS INFORMAÇÕES QUE FORNECEU, AS QUE PODEM SER TRATADAS DE FORMA PÚBLICA; VI – SER INDENIZADO PELO DANO DECORRENTE DA PESQUISA, NOS TERMOS DA LEI; E VII – O RESSARCIMENTO DAS DESPESAS DIRETAMENTE DECORRENTES DE SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

De acordo com a resolução CNS 510/2006 as perguntas dos instrumentos de coleta de dados não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e trajetórias e também constrangimento e intimidação. Diante dessas situações, os(as) participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper as entrevistas e a respostas dos questionários a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa

trazer. Em caso de encerramento das entrevistas, observações e questionários por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos(as) os(as) participantes.

Riscos: Assim, os riscos que os(as) participantes dessa pesquisa podem sofrer são: a) possibilidade de constrangimento ao serem observados, responder questionários ou durante as entrevistas; b) desconforto; c) medo; d) vergonha de expor suas opiniões durante todas etapas, principalmente por causa das gravações que serão realizadas; e) estresse; f) quebra de sigilo; g) cansaço ao responder às perguntas; h) quebra de anonimato.

No intuito de minimizar os riscos algumas ações sempre estarão sendo tomadas, por exemplo: 1) serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos voluntários; 2) todos dos dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado no TCLE; 3) serão assegurados confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas; 4) estaremos sempre atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto; 5) garantiremos o acesso aos resultados individuais e coletivos; 6) minimizaremos desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.

Benefícios: Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades de metodologias para o ensino superior. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntaria e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. **A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação a pesquisadora, a disciplina de didática geral ou à Universidade Federal de São Carlos.** Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

DURANTE A REALIZAÇÃO DA PESQUISA, OS ARQUIVOS GERADOS SERÃO MANTIDOS EM UM PENDRIVE DE USO PESSOAL E ACADÊMICO DA PESQUISADORA E NO DRIVE INSTITUCIONAL RELACIONADO À CONTA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL (DOMÍNIO@UFSCAR.BR), PASSÍVEL DE BACKUP, PELO PERÍODO MÍNIMO DE 5 ANOS APÓS A SUA CONCLUSÃO, CONFORME RESOLUÇÃO CNS 510/16. NESSE SENTIDO, É IMPORTANTE RESSALTAR QUE VOCÊ PODERÁ TER ACESSO AOS RESULTADOS DA PESQUISA ATRAVÉS DO CONTATO DIRETO PELO E-MAIL DA PESQUISADORA E TAMBÉM QUANDO OS RESULTADOS FOREM PUBLICADOS NA TESE DE DOUTORADO, LIVROS E ARTIGOS CIENTÍFICOS.

Solicito sua autorização para gravação em vídeo/áudio dos encontros presenciais. E das entrevistas em áudio ou vídeo, como preferir. As gravações realizadas durante a observação e entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora e por mais dois transcritores, que receberão trechos dessas gravações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o e-mail da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Número da aprovação do Comitê de Ética – UFSCar: (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) 2 74494623.2.0000.5504 - Número do Parecer: 6.495.283)

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Nayara de Lima Oliveira

E-mail: nayaralima@estudante.ufscar.br Contato telefônico:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos_____ de_____ de 2025

_____

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

2 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E/OU IMAGEM

Eu, _____,
de posse do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da pesquisa intitulada **"CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE QUÍMICA"** , após ter ciência e entendimento quanto aos (i) riscos e benefícios que essa pesquisa poderá trazer e (ii) métodos que serão usados para a coleta de dados; e por estar ciente da necessidade da gravação de voz e/ou imagens, AUTORIZO, por meio deste termo, que a pesquisadora **Nayara de Lima Oliveira**, **capture fotografia e/ou filmagem e/ou gravação de voz de minha pessoa para fins EXCLUSIVOS da referida pesquisa científica e com a condição de que esse material, na sua forma original, não seja divulgado**. Nessas condições, apenas o material derivado do original poderá, nos termos desta autorização, ser divulgado em meios científicos, tais como, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos em periódicos, congressos e simpósios ou outros eventos de caráter científico-tecnológico – no sentido de preservar o meu direito ao ANONIMATO e demais direitos, como definido na regulamentação ética da pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil.

As fotografias, filmagens e gravações de voz realizadas durante as entrevistas e/ou observações ficarão sob a propriedade e a guarda da pesquisadora Nayara de Lima Oliveira responsável pela pesquisa. Terá acesso aos arquivos o professor orientador Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso do(s) pesquisador(es) citados em garantir-me que:

1. a transcrição da gravação de minha voz/imagem me seja disponibilizada, caso a solicite;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui tratada e outras publicações científicas dela decorrentes;
3. a minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação científica das informações geradas pela pesquisa;
4. a utilização das informações geradas pela pesquisa para qualquer outra finalidade não especificada no TCLE somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. durante a realização da pesquisa, os arquivos gerados serão mantidos em um pendrive de uso pessoal e acadêmico da pesquisadora e no drive institucional relacionado à conta da pesquisadora responsável (domínio@ufscar.br), passível de backup, pelo período mínimo de 5 anos após a sua conclusão, conforme resolução CNS 510/16. Após esse período, os arquivos digitais serão destruídos mediante exclusão definitiva. Não serão gerados documentos físicos dos referidos dados;
6. a interrupção de minha participação na pesquisa poderá ser feita a qualquer momento, nenhum ônus, mediante mera comunicação ao(à) pesquisador(a) responsável, que, nesse caso, deverá providenciar a devolução (e adoção de medidas condizentes com essa situação) do material relacionado a esta autorização.

Valido esta autorização assinando este documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

São Carlos_____ de_____ de 2025

_____

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

3 – EMENTA DE DIDÁTICA GERAL

DIDÁTICA GERAL	
Objetivos gerais:	Situar e compreender o papel da didática na atuação do licenciado; compreender a importância do plano de ensino e da articulação entre seus componentes (objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação) para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.
Ementa:	A disciplina propõe trabalhar as contribuições da didática para a formação e a atuação reflexiva e autônoma dos professores focalizando estudos sobre os: i) processos de ensino e de aprendizagem, vistos sob diferentes concepções teórico-metodológicas, considerando tanto a escola quanto outros espaços educacionais; ii) processos e práticas educativas considerando as relações entre educação, cultura e alteridade; iii) conhecimentos escolares em contextos e temáticas da atualidade, tais como: multiculturalismo, questões socioambientais, etnicorraciais, de gênero e cultura digital, dentre outros;iv) princípios políticos e metodológicos do planejamento e da avaliação do processo de ensino e aprendizagem: concepções, componentes e implicações educacionais. A partir de uma abordagem interdisciplinar, priorizando o trabalho em grupo, o diálogo de saberes e os processos de mediação das práticas educativas.
Comporta Exercício Domiciliar:	Sim
Comporta Avaliação Complementar:	Sim
Comporta Conceito Incompleto:	Não
Distribuição de horas:	60 horas
Duração dos Tópicos:	1. A didática como área do conhecimento – 8 horas; 2. Os enfoques didáticos – 28 horas; 3. O planejamento didático e a avaliação do ensino- aprendizagem – 20 horas; 4. Encerramento da disciplina – 4 horas.
Objetivos Específicos:	Compreender a noção de diática e sua contribuição para a prática docente; Compreender o ambiente escolar, suas relações e o papel do Professor; Promover,

	analisar e problematizar o processo de ensino segundo diferentes abordagens teórica-metodológicas; Compreender e analisar algumas perspectivas de ensino e aprendizagem segundo diferentes teorias de aprendizagem; Refletir criticamente sobre os processos avaliativos e o planejamento didático.
Estratégia de Ensino:	- Aulas expositivas e dialogadas; - Leitura, análise e discussão de textos; - Discussão sobre os temas apresentados pelos alunos em seminários.
Atividades dos alunos:	- Leitura dos textos propostos; - Participação nas aulas dialogadas; - Com base nos textos, elaboração de resumos, resenhas e lista de questionamentos mobilizadores de discussão.
Atividades em EaD:	
Recursos a serem utilizados:	- Textos; - Lousa e giz; - Datashow e computador; - Google Classroom.
Softwares a serem utilizados:	
Procedimentos de avaliação do aluno:	A avaliação será efetuada com base nos seguintes procedimentos e instrumentos: · A1. Atividades do tópico “A Didática como área do conhecimento” · A2. Atividades semanais do tópico “Os enfoques didáticos” · A3: Síntese reflexiva do tópico “Os enfoques didáticos” · A4. Atividade de planejamento do ensino, relativa ao tópico “O planejamento didático e a avaliação do ensino-aprendizgem” · A5: Participação nas discussões em sala de aula (diálogos, debates, atividades em grupos, etc.) A nota na disciplina será calculada segundo a fórmula: NF = 0,1*A1 + 0,2*A2 + 0,25*A3 + 0,25*A4 + 0,2*A5 Os alunos que obtiverem nota final igual ou maior que 5,0 e inferior a 6,0 poderão se submeter à avaliação complementar, desde que tenham uma frequência mínima de 75%. A avaliação complementar consistirá em um

	trabalho escrito, a ser entregue impresso ou por e- mail (formato pdf ou doc) em prazo determinado pelo professor, em consonância com o previsto no Art.24 do Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFSCar. A nota obtida na avaliação complementar (AC) será considerada na nota final da disciplina, conforme a fórmula: Nota Final = 0,6 *NF + 0,4*AC
Bibliografia Básica:	CANDAU, V. M. (Org.). Rumo a uma nova Didática. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. GIMENO SACRISTAN, José. (org.) Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. VILLAS BOAS, B. M. F. (org.) Avaliação formativa: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus, 2011 Obrigatório a indicação de 3 bliblograficas básicas, as quais deverão estar disponíveis na bilioteca da UFSCAR Acesse a biblioteca UFSCAR
Bibliografia Complementar:	CANDAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. In: Revista Cocar. Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020. DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. MELO G.F. e PIMENTA.S.G. Princípios de uma Didática Multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós- graduandos em educação. In: Revista Caderno de Pesquisa, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018. MENEGOLLA, M.; SANTANNA, I. M. Por que planejar? Como planejar? 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Observações:	Obs.: Ao longo do semestre, outros textos (artigos e trechos de livros) poderão ser selecionados segundo a necessidade, considerando possíveis reorganizações pontuais da disciplina.

ANEXOS

1 – FORMULÁRIO FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

Formulário - fundamentos

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

EMANCIPAÇÃO - Educadora

2. Quais das ações abaixo você reconhece que a educadora desenvolveu em sua * prática pedagógica na perspectiva freiriana?

Marque todas que se aplicam.

- A educadora rompeu com a lógica do ensino bancário
- Enxergou a sala de aula como um ambiente de mudança
- Incentivou a reflexão sobre a realidade
- Estimulou a criticidade
- Praticou constantemente sua própria emancipação
- Não foi opressora
- Não se sentiu oprimida
- Não se colocou como detentora do saber – ensinou e também aprendeu
- Conscientizou e foi conscientizada
- Desejou transformar a realidade das educandas(os)
- Atuou como agente de transformação
- Humanizou sua prática e agiu com humanidade
- Acreditou na emancipação das educandas(os)
- Acolheu o(a) educando(a) como sujeito(a) particular
- Incentivou o diálogo aberto e horizontal
- Criou um ambiente amigável e acolhedor
- Adaptou-se às necessidades do(a) educando(a)

3. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *

4. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

EMANCIPAÇÃO - Educanda(o) - Você!

5. Quais das ações abaixo você reconhece que conseguiu desenvolver com a * disciplina de Didática, na perspectiva freiriana?

Marque todas que se aplicam.

- Rompeu com a lógica do ensino bancário

- Enxergou a sala de aula como um ambiente de mudança
- Refletiu sobre sua realidade
- Refletiu criticamente
- Praticou constantemente sua emancipação
- Não se sentiu oprimido(a)
- Não oprimiu
- Ensinou e também aprendeu
- Foi conscientizado(a) e também conscientizou
- Desejou transformar a sua realidade
- Atuou como agente de transformação
- Agiu com humanidade e contribuiu para a humanização do ambiente
- Desejou emancipar-se
- Sentiu-se acolhido(a) e confortável para atuar como sujeito ativo
- Sentiu-se motivado(a) e disposto(a) ao diálogo
- Prezou por um ambiente amigável e respeitoso
- Mostrou-se aberto(a) às mudanças e soube se adaptar

6. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *
7. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

LIBERDADE - Educadora

8. Quais das ações abaixo você reconhece que a educadora desenvolveu em sua * prática pedagógica na perspectiva freiriana?

Marque todas que se aplicam.

- Permitiu a liberdade das educandas e educandos
- Fomentou a luta pela libertação
- Permitiu a tomada de decisão no planejamento da disciplina
- Incentivou o livre pensar com olhar crítico em propostas e atividades em sala
- Observou e escutou os novos saberes que surgiram das educandas, integrando seus entendimentos às propostas
- Trouxe novos saberes às educandas e educandos, promovendo formas diferentes e soberanas de existência cidadã
- Acolheu as subjetividades dos indivíduos
- Forneceu um espaço de diálogo
- Formou espaços de livre diálogo
- Contribuiu para a construção do pensamento crítico
- Criou espaços para a expressão das educandas e educandos

- Demonstrou abertura para escutar as opiniões dos estudantes sobre as avaliações
- Propôs diferentes formatos de avaliação
- Dialogou ao invés de impor
- Planejou e envolveu as educandas na escolha dos temas

9. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *
10. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

LIBERDADE - Educanda(o) - Você!

11. Quais das ações abaixo você reconhece que conseguiu desenvolver com a disciplina de Didática, na perspectiva freiriana? *

Marque todas que se aplicam.

- Sentiu-se livre
- Lutou por sua libertação
- Participou do planejamento da disciplina
- Acolheu a escuta da educadora e sentiu-se escutado(a)
- Compreendeu, junto às educandas, como os assuntos se relacionavam com suas vivências
- Aprofundou seus saberes, desenvolveu sua autoria e compreendeu que um mesmo educador pode atuar de formas diferentes diante de realidades distintas de educandos(as)
- Permitiu-se sentir acolhido(a)
- Participou ativamente da dinâmica das aulas
- Demonstrou capacidade crítica
- Expressou-se nos espaços criados em aula
- Expressou-se sobre os pareceres avaliativos
- Exercitou a crítica e a curiosidade
- Construiu conhecimento de forma coletiva

12. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *
13. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

DIALOGICIDADE - Educadora

14. Quais das ações abaixo você reconhece que a educadora desenvolveu em sua prática pedagógica na perspectiva freiriana? *

Marque todas que se aplicam.

- Permitiu o diálogo

- Ouviu e foi ouvida
- Fomentou, de maneira dialógica, a construção dos objetivos de aprendizagem, do conteúdo programático, das atividades, dos recursos e das formas de avaliação
- Praticou uma relação horizontal
- Permitiu a comunicação livre
- Dialogou sobre pautas sociais relevantes
- Promoveu atividades que envolveram a humanização e a horizontalidade
- Exerceu sua autoridade sem autoritarismo, sem se colocar em um “pódio do conhecimento”, reconhecendo sua humildade
- Colocou em prática os “itens guardados”, utilizando-os como ferramentas que facilitaram a aprendizagem
- Propôs o diálogo
- Buscou promover o encontro e a troca entre os alunos em sala de aula
- Reconheceu o(a) aluno(a) para além da imagem de aluno(a)

15. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *
16. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

DIALOGICIDADE - Educanda(o) - Você!

17. Quais das ações abaixo você reconhece que conseguiu desenvolver com a disciplina de Didática, na perspectiva freiriana? *

Marque todas que se aplicam.

- Participou do diálogo
- Foi ouvido(a) e também soube ouvir
- Contribuiu de maneira dialógica para a construção dos objetivos de aprendizagem, do conteúdo programático, das atividades, dos recursos e das formas de avaliação
- Sentiu-se em uma relação horizontal
- Comunicou-se sem desrespeito
- Mostrou-se aberto(a) ao diálogo sobre pautas sociais relevantes
- Realizou as atividades em sintonia com os contextos dos colegas e com olhar crítico
- Respeitou a educadora sem submeter-se e reconheceu sua humildade
- Demonstrou disposição para novas práticas e metodologias de ensino Esteve aberto(a) ao diálogo
- Esteve aberto(a) ao debate
- Participou mais ativamente dos diálogos e das dinâmicas propostas
- Reconheceu o(a) professor(a) para além da imagem tradicional de autoridade docente

18. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *
19. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

SINGULARIDADE - Educadora

20. Quais das ações abaixo você reconhece que a educadora desenvolveu em sua prática pedagógica na perspectiva freiriana? *

Marque todas que se aplicam.

- Validou os saberes das(os) educandas(os)
- Interessou-se pela singularidade das(os) educandas(os)
- Valorizou sua própria singularidade e a das(os) demais em sala de aula
- Respeitou as singularidades
- Utilizou estratégias para que as(os) educandas(os) se compreendessem enquanto pessoas singulares
- Deixou as(os) educandas(os) livres para expressarem sua singularidade
- Incentivou a colaboração, não o individualismo
- Não isolou ninguém por sua singularidade
- Valorizou os saberes sociais das(os) educandas(os)
- Estruturou a disciplina de acordo com as necessidades e características individuais e coletivas da turma
- Demonstrou preocupação com a formação moral das(os) educandas(os)
- Não tentou padronizar os saberes
- Estimulou a colaboração para identificar as singularidades em comum Utilizou metodologias diversificadas
- Avaliou de forma humana e respeitosa às singularidades de cada um(a)
- Abriu espaço para o diálogo, preservando a subjetividade das(os) educandas(os)
- Levou em consideração a vivência das(os) educandas(os), respeitando seu papel
- Incentivou a expressão da individualidade sem estimular o individualismo
- Criou espaços para expressão da individualidade
- Mostrou-se aberta à compreensão e inclusão das singularidades das(os) educandas(os)
- Estimulou a expressão artística particular de cada estudante
- Estimulou o diálogo como forma de construção do saber
- Atuou com empatia
- Considerou as individualidades sociais de cada educando(a)

21. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *

22. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

SINGULARIDADE - Educanda(o) - Você!

23. Quais das ações abaixo você reconhece que conseguiu desenvolver com a disciplina de Didática, na perspectiva freiriana? *

Marque todas que se aplicam.

- Reconheceu seus saberes como válidos
- Demonstrou desejo de utilizar sua singularidade
- Valorizou a sua e as outras singularidades em sala de aula
- Respeitou as singularidades
- Compreendeu-se enquanto pessoa singular
- Não teve medo de expressar sua singularidade
- Autorrefletiu sobre si e sobre a(o) outra(o)
- Não foi individualista
- Não se sentiu isolado(a) nem se isolou por causa de sua singularidade
- Valorizou seus saberes sociais
- Expressou e reafirmou suas necessidades
- Considerou que aquela prática formativa deveria se preocupar com sua formação moral
- Expôs seus objetivos de aprendizagem
- Compartilhou singularidades em comum com outras(os) educandas(os)
- Mostrou-se aberto(a) a metodologias diversificadas
- Expressou como gostaria de ser avaliado(a)
- Entendeu a importância de se expressar mantendo sua autenticidade
- Compartilhou conhecimentos e histórias que se relacionavam com os conteúdos trabalhados
- Expressou sua individualidade sem ser individualista
- Usufruiu do espaço, expressando-se
- Mostrou-se aberto(a) para expressar suas especificidades e incorporá-las à sala de aula
- Demonstrou estar apto(a) a se expressar artisticamente
- Acreditou e pensou em maneiras de transformar sua realidade Procurou meios de expressar sua individualidade

24. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *

25. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA - Educadora

26. Quais das ações abaixo você reconhece que a educadora desenvolveu em sua prática pedagógica na perspectiva freiriana? *

Marque todas que se aplicam.

- Considerou a curiosidade ingênua como ponto de partida para a construção do conhecimento
- Promoveu a curiosidade epistemológica
- Demonstrou ser epistemologicamente curiosa
- Questionou e incentivou o questionamento

- Respeitou a curiosidade da(o) outra(o)
- Promoveu atividades que fomentaram a curiosidade crítica
- Orientou e incentivou a autonomia intelectual das(os) educandas(os)
- Relacionou conhecimentos científicos com situações do cotidiano
- Utilizou exemplos das vivências das(os) educandas(os) para despertar curiosidade
- Agiu de forma crítica e estimulou o interesse e a curiosidade
- Explorou potenciais curiosidades cotidianas das(os) educandas(os), como, por exemplo, investigar o porquê de certos hábitos ou práticas do dia a dia
- Mediou debates que permitiram o compartilhamento de curiosidades cotidianas

27. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *
28. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA - Educanda(o) - Você!

29. Quais das ações abaixo você reconhece que conseguiu desenvolver com a disciplina de Didática, na perspectiva freiriana? *

Marque todas que se aplicam.

- Demonstrou curiosidade
- Desejou ser epistemologicamente curiosa(o)
- Foi epistemologicamente curiosa(o)
- Foi questionador(a)
- Respeitou a curiosidade da(o) outra(o)
- Participou de atividades que fomentaram a curiosidade crítica
- Demonstrou autonomia para realizar pesquisas
- Buscou conhecimento científico a partir de vivências cotidianas
- Mostrou-se aberto(a) a compartilhar experiências para complementar as aulas
- Demonstrou comprometimento e fez perguntas
- Permitiu-se investigar seu próprio cotidiano, trazendo dúvidas para discussão
- Esteve aberto(a) a compartilhar com colegas de classe

30. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *
31. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

CRITICIDADE - Educadora

32. Quais das ações abaixo você reconhece que a educadora desenvolveu em sua prática pedagógica na perspectiva freiriana? *

Marque todas que se aplicam.

- Permitiu a criticidade
- Refletiu sobre suas ações
- Reconheceu-se como uma pessoa inacabada
- Respeitou a criticidade da(o) outra(o)
- Incentivou o desenvolvimento da criticidade no coletivo
- Promoveu atividades para fomentar o pensamento crítico
- Promoveu práticas educativas progressistas
- Promoveu um ensino não opressor
- Orientou a criticidade
- Promoveu a transformação da realidade
- Contribuiu para a formação de pessoas conscientes
- Sugeriu situações que provocaram questionamentos por parte dos(as) alunos(as)
- Promoveu debates e problematizações em sala de aula
- Estimulou a autonomia do pensar crítico
- Permitiu a interdisciplinaridade e a transversalidade no desenvolvimento da criticidade

33. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *
34. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

CRITICIDADE - Educanda(o) - Você!

35. Quais das ações abaixo você reconhece que conseguiu desenvolver com a disciplina de Didática, na perspectiva freiriana? *

Marque todas que se aplicam.

- Mostrou-se aberto(a) a desenvolver sua criticidade
- Refletiu sobre suas ações
- Passou a compreender seu inacabamento
- Respeitou a criticidade da(o) outra(o)
- Sentiu que poderia desenvolver sua criticidade no coletivo
- Participou de atividades que fomentaram o pensamento crítico
- Participou de práticas educativas progressistas
- Começou a enxergar as opressões
- Sentiu-se orientado(a) à criticidade
- Acreditou na possibilidade de transformação da realidade
- Desejou ser formado(a) de maneira consciente
- Mostrou-se aberto(a) a questionar as perspectivas das situações
- Relacionou conteúdos escolares com problemas do cotidiano
- Demonstrou disposição para desenvolver sua autonomia
- Compreendeu a transversalidade presente na criticidade

36. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *

37. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

AUTONOMIA - Educadora

38. Quais das ações abaixo você reconhece que a educadora desenvolveu em sua prática pedagógica na perspectiva freiriana? *

Marque todas que se aplicam.

- Respeitou a autonomia
- Praticou uma pedagogia da autonomia
- Utilizou meios democráticos em sua prática
- Agiu com responsabilidade
- Promoveu a atividade e a participação ativa das(os) educandas(os)
- Incentivou a tomada de decisões por parte dos(as) alunos(as)
- Ofereceu apoio e feedback construtivo sem impor soluções
- Propôs atividades em que os(as) estudantes escolheram os temas ou as formas de apresentar o conteúdo
- Desapegou-se do controle e confiou no protagonismo dos(as) educandos(as)
- Incentivou o desenvolvimento intelectual autônomo de cada estudante
- Estudou e aplicou metodologias que incentivaram a autonomia dos(as) alunos(as) sem deixá-los(as) perdidos(as)

39. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *

40. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

AUTONOMIA - Educanda(o) - Você!

41. Quais das ações abaixo você reconhece que conseguiu desenvolver com a disciplina de Didática, na perspectiva freiriana? *

Marque todas que se aplicam.

- Respeitou a autonomia
- Mostrou-se aberto(a) a participar de uma pedagogia da autonomia
- Participou de meios democráticos
- Agiu com responsabilidade ou tornou-se mais responsável
- Tornou-se mais ativo(a) em sua aprendizagem
- Tomou decisões com base em reflexão e diálogo
- Buscou ativamente o conhecimento e aprimorou suas habilidades
- Organizou um grupo de estudos de forma independente

- Escolheu e se arriscou em seus próprios percursos formativos
- Comprometeu-se em expandir seus conhecimentos de forma autônoma
- Aproveitou os momentos em que sua autonomia foi incentivada

42. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *
43. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

CRIATIVIDADE - Educadora

44. Quais das ações abaixo você reconhece que a educadora desenvolveu em sua prática pedagógica na perspectiva freiriana? *

Marque todas que se aplicam.

- Promoveu um ambiente criativo
- Acreditou no potencial criativo das(os) educandas(os)
- Incentivou a criatividade
- Mostrou-se aberta ao novo
- Valorizou a criatividade de todas(os)
- Sentiu que poderia desenvolver sua própria criatividade através da interação com as educandas
- Promoveu atividades criativas
- Praticou constantemente sua criatividade
- Demonstrou flexibilidade
- Contribuiu para a formação de pessoas conscientes
- Incentivou o potencial criativo também fora da sala de aula
- Utilizou metodologias diversificadas e lúdicas
- Utilizou metodologias inovadoras
- Promoveu a ousadia e a autonomia intelectual das(os) educandas(os)
- Reconheceu e celebrou ideias originais
- Propôs dinâmicas lúdicas
- Estimulou o uso de metodologias ativas
- Valorizou ideias originais em sala de aula

45. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *
46. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

CRIATIVIDADE - Educanda(o) - Você!

47. Quais das ações abaixo você reconhece que conseguiu desenvolver com a disciplina de Didática, na perspectiva freiriana? *

Marque todas que se aplicam.

- Sentiu-se em um ambiente criativo
- Acreditou em seu potencial criativo
- Mostrou-se aberto(a) a desenvolver sua criatividade
- Abriu-se ao novo
- Valorizou a criatividade de todas(os)
- Sentiu que poderia desenvolver sua criatividade no coletivo
- Participou de atividades criativas
- Praticou constantemente sua criatividade
- Apoiou a flexibilidade
- Desejou ser formado(a) de forma consciente
- Permitiu o crescimento de seu potencial no dia a dia
- Participou com entusiasmo das atividades
- Propôs soluções criativas para os desafios
- Explorou possibilidades de expressividade em sala de aula
- Sentiu-se motivado(a) a compartilhar ideias próprias
- Participou das dinâmicas e envolveu-se nelas
- Desenvolveu soluções inovadoras para problemas reais
- Participou de oficinas artísticas ou culturais

48. Comente onde você percebeu as coisas que você marcou. *
49. Comente o porque das coisas que você não marcou. *

RECADINHO <3

50. Deixe alguma mensagem se quiser <3

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

2 – PLANEJAMENTO INICIAL APRESENTADO EM REUNIÃO ON-LINE

DATAS	ATIVIDADES DISCIPLINA	BIBLIOGRAFIA	OBJETIVOS/IDEIAS
1º. Aula - 28/03/2025	**Atividades em casa:** **1)** Ler o texto 1 e assistir o documentário 1. Destacar pontos principais do texto para você e o que te marcou no documentário? (Retomamos em sala); **2)** Fórum 1: O que você gostaria de aprender em didática, porquê? Que temas são relevantes para você? Como poderíamos aprender? Alguma sugestão de metodologia? Como você gosta de aprender (usando quais recursos)? Como você gostaria que fossem as atividades avaliativas? (Retomamos em sala).	**Documentário 1 -** Pro dia nascer feliz (2007) https://youtu.be/nvsbb6XHu_I **Texto 1 –** Libâneo, José Carlos. Didática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013. Capítulo 3 – Didática: teoria da instrução e do ensino, p. 52 - 81.	Refletir sobre didática; Expressar o que gostaria de aprender;
2º. Aula - 03/04/2025	**Atividade em sala:** **1)** Apresentação e explicação do projeto e da disciplina – Aplicação do TCLE; **2)** Discussão do texto 1 e documentário 1; **3)** Discussão Fórum 1; **4)** Separação dos grupos de trabalho; **5)** Diário de bordo? (Digital/impresso?). Ao final de cada aula?	**Documentário 1 -** Pro dia nascer feliz (2007) https://youtu.be/nvsbb6XHu_I **Texto 1 –** Libâneo, José Carlos. Didática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013. Capítulo 3 – Didática: teoria da instrução e do ensino, p. 52 - 81.	**1)** Apresentação da pesquisa e da disciplina com slides. Leitura conjunta do TCLE e do termo de uso de Imagem (solicitar um codinome para usar na pesquisa? Ex: Lhama). **2)** Primeiro faremos uma roda de conversa sobre o texto 1 e o documentário 1. Em seguida, irei explanar os pontos principais do texto com slides; **3)** Vamos retomar o fórum 1 de forma presencial para que possam dialogar, se expressar e opinar a respeito da disciplina. Após essa coleta, faremos os ajustes necessários; **4)** Vamos separar alguns grupos de trabalhos para que possam se organizar para as futuras apresentações; **5)** Saber sobre a forma de enviar o diário de bordo (sinceridade). Pensei em cada final de aula já entregarem (os acontecimentos estarão mais frescos). (O formato depende, podem escrever, enviar um vídeo, um áudio – saem da sala, voltam para dar o ok de enviado, registro a presença e podem ir).
3º. Aula - 10/04/2025	**Atividades em casa:** **1)** Ler o marcador emancipa-	**Marcador do pensamento freiriano 1 –** Emancipação.	Realizar as leituras da próxima aula; **1)** Para mim não faz sentido tentar montar a disciplina com os fundamentos, se eles não souberem o que são os fundamentos, por isso pensei em oito aulas com a presença desses fundamentos.

	ção e fazer anotações/contribuições para discutir (entregar em aula); **2)** Ler o texto 2 e destacar os pontos principais do texto (retomamos em sala); **3)** Elaborar e enviar um plano de atividades pessoal com no mínimo duas atividades que relacionem os conteúdos da disciplina com os de química. Basta descrever o que pretende fazer e porque. Essas duas atividades deverão ser entregues até 05/06/2025.	**Texto 2 -** FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de janeiro: Editora Paz e terra, 1987. Capítulo 2 - A concepção «bancária» da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica, p. 33-42.	Só tenho dúvida em relação a entrega... Se a entrega fosse digital, no moodle, como fórum seria melhor para mim, mas eu acho que quando colocam no fórum e depois voltamos para aula, as coisas se perdem. Porque é tipo, basta ler o que escrevi. **3)** O plano de atividades é algo que devem construir e as atividades são livres (serão formas de avaliação também). Podem enviar o que quiserem. Um plano de aula, uma aula gravada, um texto, um artigo. É importante enviarem até 05/06/2025 para que dê tempo de apreciar.
4º. Aula - 17/04/2025	**Atividade em sala:** **1)** Reapresentação dos ajustes da disciplina (30 minutos) – datas que cada GT vai apresentar; **2)** Grupo focal/discussão – emancipação (1 hora); - Intervalo (10 minutos) **3)** Discussão Texto 2 (1 hora); **4)** Atividade em grupo ou individual (20 minutos); **5)** Escrita e entrega do diário de bordo do dia (20 minutos).	**Marcador do pensamento freiriano 1 –** Emancipação. **Texto 2 -** FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de janeiro: Editora Paz e terra, 1987. Capítulo 2 - A concepção «bancária» da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica, p. 33-42.	**1)** Teremos do dia 04/04/2025 – 16/04/2025 para reajustar a disciplina conforme as ideias apresentadas. De forma flexível também poderemos ir mudando conforme as necessidades apareçam. **2)** A ideia do grupo focal é falar sobre a emancipação de fato e como entenderam ela. Vou elaborar algumas questões para guiar a dinâmica. **3)** Faremos uma roda de conversa sobre o texto 2. Ele foi escolhido porque é um contraponto a emancipação e para dar ênfase a discussão sobre a educação bancária. Visando captar se a enxergam na universidade. Vou elaborar algumas questões para guiar a dinâmica. A depender, faço o fechamento dos pontos principais do texto com slides; **4)** Ainda não pensei na atividade, mas tenho ideias para que respondam alguma questão sobre opressão na universidade. **5)** O diário de bordo será entregue ao final de cada aula.
5º. Aula - 24/04/2025	**Atividades em casa:** **1)** Ler o marcador liberdade e fazer anotações/contribuições para discutir (entregar em aula);	**Marcador do pensamento freiriano 2 –** Liberdade **Filme 1 –** Escritores da Liberdade (2007) https://drive.google.com/drive/fol-	**1)** A ideia do grupo focal é falar sobre a liberdade de fato e como entenderam ela. Vou elaborar algumas questões para guiar a dinâmica. **2)** O grupo de trabalho devem fazer uma dinâmica para discutir o texto e filme, quando for o caso. Essa dinâmica é livre. O grupo deve elaborar 10 questões para a discussão em sala de aula. Pode ser uma apresentação e depois uma atividade para todos. O grupo deverá focar as ideias

	2) Assistir o filme 1 e destacar o que mais te marcou. **3)** Ler o texto 3 e destacar os pontos principais do texto (retomamos em sala). **Atividade em sala:** **1)** Grupo focal/discussão – liberdade (1 hora); **2)** Apresentação do GT1 sobre o Texto 3 e filme 1 + discussão (1 hora); - Intervalo (15 minutos) **3)** Atividade em grupo ou individual (1 hora); **4)** Escrita e entrega do diário de bordo do dia (30 minutos).	ders/1gvwUwkj-MqtMDZz1IJhFg1W9pS6084Sce?usp=sharing **Texto 3 -** SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa o currículo? In: Saberes e incertezas sobre currículo**,** Porto Alegre: Artmed, 2020, p. 16-35. **Complementar** BRANCO, Rodrigo; LIMA, Lúcia C. prática dos professores frente ao currículo oculto: aula para além do planejado no ensino da matemática. In ANAIS EDUCERE, 2015.	centrais dos textos fazendo conexão com o filme/documentário sugerido. A apresentação e problematização do conteúdo do texto deve ser feita de forma interessante para estimular a participação dos colegas, por meio de questões, debates, roda de conversas, dinâmicas, uso de plataformas e recursos audiovisuais. **3)** Ainda não pensei na atividade, mas tenho ideias para que respondam alguma questão sobre a liberdade na universidade. **4)** O diário de bordo será entregue ao final de cada aula.
6º. Aula - 08/05/2025	**Atividades em casa:** **1)** Ler o marcador dialogicidade e fazer anotações/contribuições para discutir (entregar em aula); **2)** Ler o texto 4 e destacar os pontos principais do texto (retomamos em sala). **Atividade em sala:** **1)** Grupo focal/discussão – dialogicidade (1 hora); **2)** Apresentação do GT2 sobre o Texto 4 + discussão (1 hora); - Intervalo (15 minutos) **3)** Atividade em grupo ou individual (1 hora); **4)** Escrita e entrega do diário de bordo do dia (30 minutos).	**Marcador do pensamento freiriano 3 –** Dialogicidade **Texto 4 -** FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de janeiro: Editora Paz e terra, 1987. Capítulo 3 - A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade, p. 44-57.	**1)** A ideia do grupo focal é falar sobre a dialogicidade de fato e como entenderam ela. Vou elaborar algumas questões para guiar a dinâmica. **2)** O grupo de trabalho devem fazer uma dinâmica para discutir o texto e filme, quando for o caso. Essa dinâmica é livre. O grupo deve elaborar 10 questões para a discussão em sala de aula. Pode ser uma apresentação e depois uma atividade para todos. O grupo deverá focar as ideias centrais dos textos fazendo conexão com o filme/documentário sugerido. A apresentação e problematização do conteúdo do texto deve ser feita de forma interessante para estimular a participação dos colegas, por meio de questões, debates, roda de conversas, dinâmicas, uso de plataformas e recursos audiovisuais. **3)** Como o texto entra na parte de temas geradores, estou pensando em fazer uma atividade em grupo. Cada pessoa escreve um tema gerador e vamos sorteando e debatendo eles. Ex: Família. Então essa será uma aula mais livre, para falar de coisas que nos atravessam e que vão surgindo. **4)** O diário de bordo será entregue ao final de cada aula.

7º. Aula - 15/05/2025	**Atividades em casa:** **1)** Ler o marcador singularidade e fazer anotações/contribuições para discutir (entregar em aula); **2)** Assistir o filme 2 e destacar o que mais te marcou. **3)** Ler o texto 5 e destacar os pontos principais do texto (retomamos em sala). **Atividade em sala:** **1)** Grupo focal/discussão – singularidade (1 hora); **2)** Apresentação do GT3 sobre o Texto 5 e filme 2 + discussão (1 hora); - Intervalo (15 minutos) **3)** Atividade em grupo ou individual (1 hora); **4)** Escrita e entrega do diário de bordo do dia (30 minutos).	**Marcador do pensamento freiriano 4 –** Singularidade **Filme 2 -** Como estrelas na Terra (2007) https://youtu.be/6rxSS46Fwk4 **Texto 5 -** NÓVOA, Antonio. Os professores e suas histórias de vida. In: ***Vida de professores***. Porto: Porto editora, 1992, pp. 11-30. **Complementar** CAMPOS, Vanessa T. Bueno; GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro; MORAIS, Sarah Juvencino de Oliveira. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. In: **Ensino Em Re-Vista** | Uberlândia, MG | v.27 | n.1 | p. 93-117 | jan./ab./2020.	**1)** A ideia do grupo focal é falar sobre a singularidade de fato e como entenderam ela. Vou elaborar algumas questões para guiar a dinâmica. **2)** O grupo de trabalho devem fazer uma dinâmica para discutir o texto e filme, quando for o caso. Essa dinâmica é livre. O grupo deve elaborar 10 questões para a discussão em sala de aula. Pode ser uma apresentação e depois uma atividade para todos. O grupo deverá focar as ideias centrais dos textos fazendo conexão com o filme/documentário sugerido. A apresentação e problematização do conteúdo do texto deve ser feita de forma interessante para estimular a participação dos colegas, por meio de questões, debates, roda de conversas, dinâmicas, uso de plataformas e recursos audiovisuais. **3)** Ainda não pensei na atividade, mas tenho ideias para que respondam alguma questão sobre o respeito a singularidade na universidade. **4)** O diário de bordo será entregue ao final de cada aula.
8º. Aula - 22/05/2025	**Atividades em casa:** **1)** Ler o marcador curiosidade epistemológica e fazer anotações/contribuições para discutir (entregar em aula); **2)** Assistir o documentário 2 e destacar o que mais te marcou. **3)** Ler o texto 6 e destacar os pontos principais do texto (retomamos em sala). **Atividade em sala:** **1)** Grupo focal/discussão –	**Marcador do pensamento freiriano 5 –** Curiosidade Epistemológica **Documentário 2 -** Quando sinto que já sei (2014) https://youtu.be/HX6P6P3x1Qg **Texto 6 -** TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr 2000. **Complementar** BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita	**1)** A ideia do grupo focal é falar sobre a curiosidade epistemológica de fato e como entenderam ela. Vou elaborar algumas questões para guiar a dinâmica. **2)** O grupo de trabalho devem fazer uma dinâmica para discutir o texto e filme, quando for o caso. Essa dinâmica é livre. O grupo deve elaborar 10 questões para a discussão em sala de aula. Pode ser uma apresentação e depois uma atividade para todos. O grupo deverá focar as ideias centrais dos textos fazendo conexão com o filme/documentário sugerido. A apresentação e problematização do conteúdo do texto deve ser feita de forma interessante para estimular a participação dos colegas, por meio de questões, debates, roda de conversas, dinâmicas, uso de plataformas e recursos audiovisuais. **3)** Ainda não pensei na atividade. **4)** O diário de bordo será entregue ao final de cada aula.

	singularidade (1 hora); **2)** Apresentação do GT4 sobre o Texto 6 e documentário 2 + discussão (1 hora); - Intervalo (15 minutos) **3)** Atividade em grupo ou individual (1 hora); **4)** Escrita e entrega do diário de bordo do dia (30 minutos).	Buzzi. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. In: UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, Out. 2014.	
9º. Aula - 29/05/2025	**Atividades em casa:** **1)** Ler o marcador criticidade e fazer anotações/contribuições para discutir (entregar em aula); **2)** Assistir o filme 3 e destacar o que mais te marcou. **3)** Ler o texto 7 e destacar os pontos principais do texto (retomamos em sala). **Atividade em sala:** **1)** Grupo focal/discussão – singularidade (1 hora); **2)** Apresentação do GT5 sobre o Texto 6 e filme 3 + discussão (1 hora); - Intervalo (15 minutos) **3)** Atividade em grupo ou individual (1 hora); **4)** Escrita e entrega do diário de bordo do dia (30 minutos).	**Marcador do pensamento freiriano 6 –** Criticidade **Filme 3 -** A onda (2008) (cena suicídio) https://youtu.be/zG3TfjAhs30 **Texto 7 -** DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. **Complementar** ARROYO, M. G. Juventude, escola e seus currículos. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio,** Minas Gerais: ed. UFMG, 2014, pp.157-204.	**1)** A ideia do grupo focal é falar sobre a criticidade de fato e como entenderam ela. Vou elaborar algumas questões para guiar a dinâmica. **2)** O grupo de trabalho devem fazer uma dinâmica para discutir o texto e filme, quando for o caso. Essa dinâmica é livre. O grupo deve elaborar 10 questões para a discussão em sala de aula. Pode ser uma apresentação e depois uma atividade para todos. O grupo deverá focar as ideias centrais dos textos fazendo conexão com o filme/documentário sugerido. A apresentação e problematização do conteúdo do texto deve ser feita de forma interessante para estimular a participação dos colegas, por meio de questões, debates, roda de conversas, dinâmicas, uso de plataformas e recursos audiovisuais. **3)** Ainda não pensei na atividade. **4)** O diário de bordo será entregue ao final de cada aula.
10º. Aula - 05/06/2025	**Atividades em casa:** **1)** Ler o marcador autonomia e fazer anotações/contribui-	**Marcador do pensamento freiriano 7 –** Autonomia **Filme 4** - O sorriso de Monalisa (2003)	**1)** A ideia do grupo focal é falar sobre a autonomia de fato e como entenderam ela. Vou elaborar algumas questões para guiar a dinâmica. **2)** O grupo de trabalho devem fazer uma dinâmica para discutir o texto e filme, quando for o caso. Essa dinâmica é livre. O grupo deve elaborar 10 questões para a discussão em sala de aula.

	ções para discutir (entregar em aula); **2)** Assistir o filme 4 e destacar o que mais te marcou. **3)** Ler o texto 8 e destacar os pontos principais do texto (retomamos em sala). **Atividade em sala:** **1)** Grupo focal/discussão – autonomia (1 hora); **2)** Apresentação do GT6 sobre o Texto 7 e filme 4 + discussão (1 hora); - Intervalo (15 minutos) **3)** Atividade em grupo ou individual (1 hora); **4)** Escrita e entrega do diário de bordo do dia (30 minutos).	https://www.facebook.com/watch/?v=856879871177388 **Texto 8 -** CANDAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. In: **Revista Cocar.** Edição Especial n.8, p.28-44, 2020. **Complementar** MELO G.F. e PIMENTA.S.G. Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. In: **Revista Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018.	Pode ser uma apresentação e depois uma atividade para todos. O grupo deverá focar as ideias centrais dos textos fazendo conexão com o filme/documentário sugerido. A apresentação e problematização do conteúdo do texto deve ser feita de forma interessante para estimular a participação dos colegas, por meio de questões, debates, roda de conversas, dinâmicas, uso de plataformas e recursos audiovisuais. **3)** Ainda não pensei na atividade. **4)** O diário de bordo será entregue ao final de cada aula.
11º. Aula - 12/06/2025	**Atividades em casa:** **1)** Ler o marcador criatividade e fazer anotações/contribuições para discutir (entregar em aula); **2)** Ler o texto 9 e destacar os pontos principais do texto, incluindo dúvidas (retomamos em sala). **Atividade em sala:** **1)** Grupo focal/discussão – singularidade (1 hora); **2)** Explicação do texto e discussão sobre (1 hora) - Intervalo (15 minutos) **3)** Como elaborar um plano de aula no ensino	**Marcador do pensamento freiriano 7 –** Criatividade **Texto 9 -** ZABALA, Antoni. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Capítulo 2 - A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise, p. 27-51.	**1)** Aula expositiva e dialógica; **4)** O diário de bordo será entregue ao final de cada aula.

	de química? Explicar atividade das próximas aulas (1 hora); **4)** Escrita e entrega do diário de bordo do dia (30 minutos).		
12º. Aula - 26/06/2025	**Atividades em casa:** **1)** Ler o texto 10 e assistir o documentário 3. Destacar pontos principais do texto para você e o que te marcou no documentário? (Retomamos em sala); **2)** Produção do plano de aula a ser entregue até dia 02/07/2025. Preparar uma apresentação breve do plano de aula, máximo 10 minutos para discutirmos em sala.	**Documentário 3 -** Roda de conversa sobre avaliação (2017) https://youtu.be/cbHXOjPG140 **Texto 10 -** VILLAS BOAS, B.M.F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio-ago., 2016. **Complementar** HOFFMANN, J. Imprecisões da terminologia: o significado do testar e medir. In: HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio**. 35ª. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p. 37-52.	
13º. Aula - 03/07/2025	**1)** Discussão do texto 10 e documentário 3 (1 hora); **2)** Apresentações dos planos de aula parte I (1 hora); - Intervalo (15 minutos); **3)** Apresentações dos planos de aula parte II (1 hora); **4)** Escrita e entrega do diário de bordo do dia (30 minutos).		**1)** Aula expositiva e dialógica; **4)** O diário de bordo será entregue ao final de cada aula.
14º. Aula - 10/07/2025	**Entrevistas?**		
15º. Aula - 17/07/2025	**Entrevistas? Encerramento da disciplina**		
16º. Aula - 24/07/2025	**Término do período letivo**		

3 – PERGUNTAS SOBRE O FILME O SORRISO DE MONALISA (*BLOOKET*)

1) Qual é a disciplina que Katherine Watson ensina na faculdade Wellesley?

a) História da Arte

b) Antropologia Cultural

c) Literatura Inglesa

d) Filosofia Moderna

2) Qual é o nome da aluna que escreve artigos contra Katherine no jornal da escola?

a) Joan Brandwyn

b) Connie Baker

c) Giselle Levy

d) Betty Warren

3) Qual é a principal crítica que Katherine faz ao sistema educacional da escola?

a) Ausência de recursos didáticos modernos

b) Excesso de aulas práticas

c) Falta de disciplina nas alunas

d) Ensino que limita o papel das mulheres ao casamento

4) Qual das alunas é aceita para cursar Direito em Yale, mas decide se casar?

a) Joan

b) Betty

c) Connie

d) Giselle

5) Qual é a abordagem pedagógica adotada por Katherine em sala de aula?

a) Tradicional e conteudista

b) Mecanicista e autoritária

c) Inovadora e questionadora

d) Passiva e distante

6) Qual é o tema central do filme?

a) A luta de classes nos Estados Unidos

b) O impacto da arte na política

c) A autonomia/emancipação feminina através da educação

d) A crítica ao sistema carcerário americano

7) Como Katherine reage à resistência das alunas e da instituição?

a) Desiste logo nas primeiras semanas

b) Muda completamente sua forma de ensinar

c) Se adapta às regras da escola

d) Mantém sua postura e desafia as convenções

8) Qual é o gesto das alunas ao final do filme que demonstra gratidão a Katherine?

a) Organizam uma festa de despedida

b) Fazem uma carta coletiva

c) Levantam-se e seguem seu carro de bicicleta

d) Fazem uma vaquinha para presenteá-la

9) O título O Sorriso de Monalisa simboliza:

a) A arte renascentista e seu impacto na moda

b) A indecisão feminina no contexto acadêmico

c) A ambiguidade da mulher diante de seus próprios desejos e papéis sociais

d) O olhar enigmático das professoras conservadoras

10) O que representa a postura da professora Katherine Watson em relação à autonomia das alunas?

a) A imposição de uma visão única sobre a vida das mulheres

b) A valorização da tradição e do papel doméstico da mulher

c) O estímulo à liberdade de pensamento e à escolha pessoal

d) A negação dos valores culturais da época

11) Qual atitude de Joan, mesmo indo contra a expectativa da professora, também pode ser interpretada como um exercício de autonomia?

a) Abandonar os estudos para seguir o marido sem pensar

b) Escolher se casar e não ir para Yale, apesar de ter sido aceita

c) Criticar a professora por tentar mudar suas crenças
d) Repetir os valores ensinados por Betty

12) Em relação à autonomia intelectual, o que a professora Katherine busca desenvolver nas alunas?
a) Obediência às regras da escola
b) Capacidade de decorar conteúdos
c) Reflexão crítica sobre o mundo e suas escolhas
d) Aceitação passiva dos papéis sociais

13) Por que o filme pode ser considerado uma crítica à falta de autonomia das mulheres na década de 1950?
a) Porque mostra que as mulheres não tinham acesso à arte
b) Porque evidencia que a escola proibia as alunas de estudarem
c) Porque revela que o papel da mulher era limitado ao casamento e à família
d) Porque mostra que a maioria das mulheres não sabia ler

14) A transformação de Betty ao longo do filme é um exemplo de quê?
a) Rebeldia sem motivo
b) Tradição sendo respeitada
c) Construção de autonomia e revisão de crenças
d) Manipulação da professora

15) Qual das ações abaixo mais representa a conquista da autonomia por parte das alunas de Katherine Watson?
a) Decidir seguir à risca as normas da escola para agradar a diretoria
b) Reproduzir os discursos tradicionais sobre o papel da mulher sem questionar
c) Fazer escolhas conscientes sobre seu futuro, mesmo que diferentes das expectativas sociais
d) Evitar qualquer conflito com a professora para manter boas notas

4 – PERGUNTAS SOBRE PEDAGOGIA DA AUTONOMIA (*KAHOOT*)

Perguntas de verdadeiro ou falso:

1) Ensinar, segundo Paulo Freire, é essencialmente transferir conhecimento.
2) A construção do conhecimento exige o envolvimento ativo do educando e do educador.
3) A consciência do inacabamento humano fundamenta a possibilidade da educação.
4) Para Freire, respeitar a autonomia do educando é um favor, não uma obrigação ética.
5) O professor pode ser neutro diante das questões sociais sem perder sua autoridade pedagógica.
6) A prática educativa é neutra e não envolve posicionamento político.
7) A dialogicidade é fundamental para a construção do saber no processo educativo.
8) A curiosidade é vista por Freire como algo prejudicial ao processo de ensino.
9) A esperança é uma condição fundamental para a prática educativa crítica.
10) A luta por condições dignas de trabalho do(a) professor(a) é parte integrante da prática docente.
11) Segundo Paulo Freire, ensinar é:

a) Repassar conteúdos prontos

b) Controlar o comportamento dos alunos

c) Criar condições para a construção do conhecimento

d) Avaliar a memorização dos conteúdos

12) O que fundamenta a educabilidade humana, de acordo com o texto?

a) A racionalidade técnica

b) A memória biológica

c) A consciência do inacabamento

d) A repetição dos conteúdos

13) O respeito à autonomia do educando é considerado por Freire como:

a) Uma estratégia didática

b) Uma obrigação legal

c) Um imperativo ético

d) Uma formalidade escolar

14) Para que serve o bom senso no exercício docente, segundo Freire?

a) Evitar conflitos com a direção da escola

b) Reforçar normas disciplinares rígidas

c) Reproduzir regras pré-estabelecidas

d) Tomar decisões equilibradas e humanas

15) A curiosidade, na visão de Freire, é:
a) Um motor essencial para o conhecimento

b) Uma característica a ser eliminada

c) Um comportamento desobediente

d) Um obstáculo ao ensino sistemático

16) O que Freire afirma sobre o papel do educador diante das desigualdades sociais?
a) Deve ignorar para não gerar conflitos

b) Deve adaptar o aluno às condições existentes

c) Deve agir de forma neutra e técnica

d) Deve ajudar os educandos a compreender e transformar a realidade

17) A prática educativa deve ser baseada em:
a) Conteúdo fixo e metodologias únicas

b) Disciplina militarizada

c) Relações autoritárias e unilaterais

d) Diálogo, ética e compromisso com a transformação

18) Qual é a postura inadequada do professor em relação à autonomia do aluno?
a) Apoiar sua curiosidade

b) Ironizar suas dúvidas

c) Incentivar o diálogo

d) Propor desafios cognitivos

19) Para Freire, a neutralidade do educador em contextos sociais complexos é:
a) Uma qualidade profissional

b) Um sinal de respeito à diversidade

c) Uma forma disfarçada de omissão e conivência

d) Uma exigência da pedagogia tradicional

20) A esperança, na educação crítica, é compreendida como:
a) Ilusão romântica

b) Abandono da razão

c) Condição essencial para lutar por mudanças

d) Sentimento secundário ao conhecimento técnico