

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Núcleo de Pesquisa e Pós-Graduação  
Mestrado em Educação – Linha de Saberes  
Culturais e Educação na Amazônia



**EDUCADORES POPULARES FREIREANOS: UM  
OLHAR PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

BELÉM/PA  
2015

**Lyandra Lareza da Silva Matos**

**EDUCADORES POPULARES FREIREANOS: UM OLHAR  
PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

**BELÉM/PA  
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na publicação  
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

---

Matos, Lyandra Lareza da Silva

Educadores populares freireanos: um olhar para as práticas educativas. / Lyandra Lareza da Silva Matos; orientadora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Belém, 2015.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015.

1. Educação Popular. 2. Educadores Freireanos. 3. Práticas Educativas. I. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de (Orientador). II. Título.

CDD: 21ª ed. 370.115

**Lyandra Lareza da Silva Matos**

**EDUCADORES POPULARES FREIREANOS: UM OLHAR PARA  
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Data de aprovação: 30/10/2015

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_. Orientadora  
Prof<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Doutora em Educação  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_. Examinadora (Interna)  
Prof<sup>a</sup>. Maria do Perpétuo Socorro Avelino França  
Doutora em Educação  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_. Examinadora (Externa)  
Prof<sup>a</sup>. Georgina Negrão Kalife Cordeiro  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Pará



Dedico aos meus pais Maria da

Conceição e Luis Carlos, ao  
companheiro/amigo Álvaro Araújo  
que sonharam este sonho junto a  
mim, aos educadores intérpretes  
desta pesquisa os quais acreditam  
na possibilidade de uma educação  
libertadora. Sou grata a todos (as)  
pelo afeto e incentivo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à sabedoria divina do meu bom Deus em primeiro lugar, pelo seu amor e pela felicidade de sentir sua presença em minha vida.

À minha mãe Maria da Conceição minha maior referência amorosa, pela sua profunda bondade e dedicação, mulher de força que me orientou sobre a vida e quem me acompanhou pacientemente nos momentos de construção desta Dissertação.

Ao meu pai Luis Carlos que orgulhosamente me incentiva a seguir estudando, que mesmo diante das dificuldades não poupa esforços para que nada impeça o caminhar dos meus estudos.

Ao meu companheiro/amigo Álvaro Araújo pela sua disponibilidade, sempre pronto a ajudar no que fosse possível para a concretização deste trabalho, sendo amorosamente participante.

Aos meus familiares, especialmente aos meus amados avós Benedita, Maria e Moacir; ao atencioso padraсто Alcimar; a prima querida Suzane e, meu tio Alberto pela sua disposição em me acompanhar no longo caminho em um dos lócus da pesquisa.

Agradeço ainda a todos os meus amigos (as), em especial: Altobelly, Carlos, Cláudia, Cristiana, Elren, Felipe, Huber, Orlando, Shirley, Sirleno, Rosana, Waldma e Wanessa, além dos colegas companheiros de Mestrado, pelos momentos que compartilhamos de cumplicidade, lutas, alegrias e de muito afeto. Grata pelo incentivo.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira, pela paciência e por ter despertado em mim o desejo de aprender permanentemente. Agradeço pela possibilidade de presenciar o seu exemplo enquanto ser humano que se (re) constroe humildemente através de sua prática amorosa, rigorosa e ética.

As novas amigas construídas durante minha permanência em Macapá: Vitor e sua esposa Cristiane pelos risos diários e pela acolhida em sua casa; à Marina jovem professora pelos momentos de aprendizagem e amizade; à Odite por sua doce presença e cumplicidade; a Manoel por sua alegre companhia e, à Marília, Aline, e Júlia pela oportunidade de convívio.

Ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA) pelos 8 anos de formação humana e acadêmica. À todos os amigos da família NEP, sobretudo, Wany, Maria, Margarida, Alder e João pelas suas contribuições, os quais tenho como referências de educadores humanizados e comprometidos com as pessoas e com educação.

Aos que foram meus professores no Programa de Mestrado, em especial Denise, Cristina, Josebel, Betânia e Graça pelo aprendizado acadêmico/humanizador durante os encontros pedagógicos regados de sorrisos e sensibilidades.

As Professoras Dr<sup>a</sup>. Socorro França e Georgina Cordeiro pelas importantes contribuições a esta Dissertação e pela forma rigorosa e humilde de apontar suas impressões sobre o texto.

Não poderia esquecer de agradecer ao secretário do PPGED Jorginho pela disposição e comprometimento com seu trabalho, sempre pronto a atender a quem recorresse a sua ajuda. Precisamos de mais profissionais assim.

À cada educando (a) que me recebeu nos lócus de pesquisa pela possibilidade de vivenciar o cotidiano das realidades educativas na Amazônia, com seus desafios e superações.

Os meus sinceros agradecimentos.

Lyandra Lareza da Silva Matos

## LISTAS DE SIGLAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
<b>CCSE</b>	Centro de Ciências Sociais e Educação
<b>CEAAL</b>	Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe
<b>CNPQ</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EPENN</b>	Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste
<b>GEPEA</b>	Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense.
<b>MOVA</b>	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
<b>NEP</b>	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PROALTO</b>	Programa de Alfabetização de Adultos – Processo Social para a Libertação
<b>PUC/ SP</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>SEDUC/ PA</b>	Secretaria de Estado de Educação do Pará
<b>SEMEC/ BEL</b>	Secretaria Municipal de Educação de Belém
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>UEPA</b>	Universidade do Estado do Pará
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNIPOP</b>	Universidade popular



*“Eu quero desaprender para aprender de novo.  
Raspar as tintas com que me pintaram.  
Desencaixotar emoções,  
Recuperar sentidos”*

**Rubem Alves**  
(1933- 2014)

## RESUMO

MATOS, Lyandra L. da Silva. **Educadores Populares Freireanos: Um Olhar para as Práticas Educativas.** Dissertação de Mestrado– Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2015.

Esta Dissertação tem como eixo principal a investigação das práticas educativas dos educadores que obtiveram formação acerca dos referenciais filosóficos, teórico-metodológicos freireanos, através do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA) e que hoje atuam na rede pública de ensino da região amazônica, estas ações são desenvolvidas em três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior. A pesquisa apresenta como objetivo geral analisar como se efetivam as práticas educativas de educadores populares freireanos do NEP na rede pública de ensino na educação básica e no ensino superior. Tem como específicos: (a) investigar se os educadores mantêm o referencial de Paulo Freire em suas práticas; (b) identificar que princípios e categorias freireanas subsidiam a prática dos educadores na rede pública de ensino; (c) demonstrar quais os limites e as possibilidades da prática pedagógica popular freireana no sistema público de ensino, na educação básica e no ensino superior. Trata-se de um estudo de campo de abordagem qualitativa- descritiva, na medida em que buscou descrever as práticas formativas levando em consideração pessoas e acontecimentos, além de se configurar como estudo de caso. O método selecionado foi o crítico-dialético. Os lócus foram três escolas públicas localizadas em Belém-Pa e duas universidades, sendo uma das instituições fixada na cidade de Macapá Estado do Amapá. Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, observação - uma delas participante- levantamento bibliográfico, levantamento documental, sistematização e análise dos dados e cuidados éticos. Esta pesquisa provoca a reflexão sobre a educação popular freireana no contexto de instituições públicas do Norte do Brasil, além de contribuir para que os educadores pesquisados percebam as possibilidades e limites de suas práticas. O trabalho contribui ainda para os estudos tanto do NEP quanto aos da Rede Freireana de Pesquisa, coordenada pela Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, do qual o Núcleo faz parte. Constatou-se que as ações socioeducativas se constroem em consonância com a ética, há ainda indicativos os quais mostram a existência de um preparo científico fundamentado nos pressupostos filosóficos freireanos. Foram ainda detectados pontos comuns presentes nas práticas dos interlocutores que reafirmam a presença dos aportes de Freire envolvendo princípios e categorias, referenciais evidenciados a partir da dimensão atitudinal de comprometimento ético-político.

**Palavras- Chave:** Educação Popular. Educadores Freireanos. Práticas Educativas.

## ABSTRACT

MATOS, Lyandra L. da Silva. **Popular Educators Freirean: A Look at the Educational Practices.** Masters Dissertation– Program for Graduate Education. State University of Pará: Belém, 2015.

This dissertation ( ou thesis) has as main axis the investigate of educational practices of teachers who obtained training about the reference Freirean theoretical and methodological philosophical, through the Center for Popular Education Paulo Freire (NEP-UEPA) and who currently work in public schools in the Amazon region these actions are developed in three levels of education: Early Childhood Education, Elementary Education and Higher Education. The research presents as a general objective to analyze how to actualize the educational practices of popular educators Freirean the NEP in the public school system in basic education and higher education. Its specific: (a) investigate whether educators keep the reference of Paulo Freire in their practices; (B) identify what principles and freireanas categories subsidize the practice of educators in public schools; (C) demonstrate the limits and possibilities of popular Freire's pedagogical practice in the public school system, basic education and higher education. It is a study of descriptive approach qualitatively field, in that it sought to describe the training practices taking into account people and events, in addition to setting up as a case study. The selected method was the critical-dialectical. The locus were three public schools located in Belém - Pa and two universities, one of the institutions established in the city of Macapa State of Amapa. The methodological procedures for data collection were semi-structured interviews, observation - one participante-literature, documentary research, systematization and analysis of data and ethical care. This research leads to reflection on the popular Freire's education in the context of public institutions in the North of Brazil, in addition to contributing to that educators surveyed understand the possibilities and limits of their practices. The work also contributes to the studies of both the NEP as to the Freirean Research Network, coordinated by Paulo Freire Chair of PUC-SP, of which the core part. It was found that the socio-educational activities are built in line with ethics, there are still indications that show the existence of a reasoned scientific preparation in Freire's philosophical assumptions. Were also detected common points present in the practices of speakers who reaffirm the presence of Freire contributions involving principles and categories, evidenced references from the attitudinal dimension of ethical and political commitment.

**Key Words:** Education Popular. Freirean Educators. Educational Practices

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>22</b>
<b>3. O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP): PRÁTICAS EXTENSIONISTAS, DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>36</b>
3.1. ATIVIDADES DE ENSINO/EXTENSÃO .....	37
3.1.1. Grupo de Estudo e Trabalho de Educação Popular em Ambiente Hospitalar.....	38
3.1.2. Grupo de Estudo e Trabalho em Iniciação Filosófica com crianças na Perspectiva Freireana.....	40
3.1.3. Grupo de Estudo e Trabalho de Educação Sexual.....	43
3.1.4. Grupo de Estudo e Trabalho em Casa de Acolhimento de Idosos ..	44
3.1.5. Grupo de Estudo e Trabalho em Centro Comunitário.....	46
3.1.6. Grupo de Estudo e Trabalho em Comunidades Ribeirinhas.....	47
3.2. ATIVIDADES DE FORMAÇÃO E PESQUISA .....	50
3.3. PUBLICAÇÕES, EVENTOS E PREMIAÇÕES.....	53
<b>4. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL.....</b>	<b>59</b>
3.1. EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA. ....	67
4.1.1. A trajetória de vida de Paulo Freire.....	67
4.1.2. O pensamento educacional de Paulo Freire.....	71
<b>5- A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO .....</b>	<b>87</b>
5.1- FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA.....	88
5.1.1- Local de formação em educação popular freireana.....	88
5.1.2- Tempo de atuação com a educação popular.....	91
5.1.3- Diferença entre a formação freireana e outro tipo de formação .....	92
5.1.4- Leitura acerca do pensamento educacional de Paulo Freire.....	97
5.2- PRÁTICA EDUCATIVA FREIREANA .....	101
5.2.1- Princípios e categorias freireanas mais representativas na prática educativa dos docentes .....	101
5.2.2 - A presença de diretrizes pedagógicas freireanas nas práticas dos educadores. ....	109
5.2.3.- Planejamento.....	116
5.2.4- Métodos, recursos e conteúdos.....	118
5.2.5- Avaliação da aprendizagem. ....	128
5.2.6 – Contribuições para o processo de escolarização e humanização dos educandos .....	131
5.3- PESQUISAS E PRODUÇÕES .....	134
5.3.1- Produções acerca do pensamento educacional de Paulo Freire... ..	134
5.4- AVALIAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA FREIREANA .....	137
5.4.1-Avaliação dos educadores sobre a educação popular freireana ....	137

5.4.2- Limites e possibilidades das práticas freireanas no sistema público de ensino. ....	141
<b>6. PARA NÃO FINALIZAR .....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	
<b>APÊNDICES</b>	

Aprender a saber cria em cada pessoa humana uma experiência contínua e crescentemente inacabável. Por isso, o aprender a que serve a educação não é um instrumento destinado a “outra coisa na vida”, mas, antes, uma razão de ser essencial da própria experiência humana. E é, mais do que tudo, aquilo que nos torna humanos a cada instante e aquilo que possibilita, em cada uma e em cada uma de nós, um ir-além-de-si-mesmo infindo. Não somos o que somos, mas somos o que aprendemos a ser a cada instante da vida (BRANDÃO, 2002, p. 294).

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre as práticas educativas de educadores populares de formação freireana emerge de nossas experiências acadêmicas. O ingresso na Universidade do Estado do Pará se deu no 1º semestre do ano de 2008, no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e, sendo concluído em 2011. Foi, a partir desta aproximação com o campo acadêmico que tivemos a oportunidade de fazermos parte do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP–UEPA) durante toda a graduação, permanecendo até os dias atuais na condição de pesquisadora.

Posteriormente apresentaremos uma seção exclusivamente sobre o Núcleo. No entanto, reconhecemos a relevância em salientar a princípio uma visão geral sobre o que venha a ser esta instituição formadora, reafirmando-o como referência para a realização deste estudo.

O NEP é um espaço de formação de educadores que realiza ações socioeducativas com crianças, jovens, adultos e idosos – atuando com o ensino, a pesquisa e a extensão no contexto da educação popular freireana. Este Núcleo sedimenta-se nos princípios da práxis educativa dialógica, ética, política, crítica e humanizadora.

O nosso primeiro contato com o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire ocorreu a partir do convite feito pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira durante as aulas da disciplina Filosofia da Educação. A docente, sempre fazia referência à importância de participar de um grupo de pesquisa. Dessa maneira, junto a um grupo de cinco alunas, passamos a frequentar efetivamente o NEP, precisamente no mês de abril do ano de 2008.

No Núcleo vivenciamos atividades de Ensino/Extensão – atuando diretamente nas ações do Grupo de Estudo e Trabalho de Educação Popular em Ambiente Hospitalar com turmas de alfabetização e pós-alfabetização com jovens e adultos, durante três anos (2008-2010) e, no Grupo de Estudo e Trabalho de Filosofia, realizando práticas de iniciação filosófica na perspectiva freireana com crianças, no último ano da graduação (2011).

Além do envolvimento no Ensino/Extensão, atuamos também na Pesquisa, no qual destacamos um estudo realizado, em 2011, com educandos e educadores do NEP, em uma turma de escola pública no município de Belém-Pa, acerca do ensino de filosofia a partir do pensamento educacional de Freire.

Evidenciamos também o nosso vínculo com a atual Pesquisa da Cátedra de Paulo Freire, intitulada “Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção - análises de sistemas públicos de educação, a partir dos anos de 1990”, coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Saul, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com financiamento do CNPq, e que envolve pesquisadores vinculados a 28 universidades, incluído o NEP da Universidade do Estado do Pará.

Nesse contexto do trabalho com a educação popular no NEP pudemos presenciar a participação de outros graduandos da universidade dos cursos de Pedagogia, Matemática, Ciência da Religião e Letras, com os quais coletivamente compartilhávamos as realizações das ações socioeducativas desenvolvidas por este Núcleo que se firmaram ao longo do tempo.

Apontamos, ainda, o sentido formativo que o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire nos possibilitou. A partir dele foi que aprendemos a vivenciar a academia de forma mais ampliada, no tocante ao fortalecimento das relações interpessoais; da relevância do exercício permanente de leitura e produção e, da importância de se fazer pesquisa.

Evidentemente, que este engajamento em um grupo de pesquisa gerou a necessidade de repensar permanentemente a nossa prática, a de nos comprometermos a desenvolver um fazer educativo humanizador e de exercitarmos os princípios freireanos não apenas enquanto profissionais da educação, mas, também enquanto pessoa. No entanto, esses desafios indubitavelmente foram um grande contributo para a nossa formação integral.

Neste sentido, podemos afirmar que passamos a construir uma identidade acadêmica na área da Educação Popular Freireana, identidade esta que nos direcionou trilhar caminhos para a valorização deste campo e um trabalho voltado com os sujeitos das classes populares.

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – UEPA também consiste em uma possibilidade formativa dos graduandos, na medida em que muitos profissionais buscaram se apropriar dos princípios freireanos durante sua formação acadêmica, a partir das experiências vivenciadas no Núcleo. Além disso, temos o conhecimento



de que alguns Nepeanos<sup>1</sup> desempenham atividades docentes nas escolas e universidades públicas da Região Norte do Brasil.

Consideramos que a formação na educação popular freireana do NEP por meio de práticas extensionistas e de pesquisas ultrapassam as dimensões de escolas e universidades ao reconhecer que a educação não se limita ao ensino técnico, mas que, sobretudo, se insere num contexto de formação humana, no qual a complexidade cultural e a transformação social são marcadamente fortes.

A educação popular freireana envolve diferentes campos de atuação entre as quais a alfabetização de jovens e adultos – que se tornou referência de trabalhos em Educação Popular. No entanto, nesta pesquisa, direcionaremos a discussão para a prática de educação popular em três escolas públicas e, em duas universidades.

Esta perspectiva de educação problematiza o reducionismo ontológico que minimiza o sujeito em sua condição humana e a trajetória epistemológica monocultural vigente nas formações das instituições de ensino. Há desta forma, um olhar crítico das diferenças.

Neste sentido, há de se modificar o papel da escola e da universidade no sentido de viabilizar uma formação humana, em que os indivíduos se compreendam como sujeitos de sua história e conhecimento, buscando a reinvenção de uma sociedade democrática que não os reduza a meros expectadores.

Assim, torna-se necessário, na perspectiva da educação crítica, criar oportunidades para que todos sejam democraticamente participantes e, sobretudo, se compreendam como colaboradores sociais. Importante também nesta lógica é entender os valores e modos de vida diversos, o respeito aos sujeitos como protagonistas; homens e mulheres como parte de uma realidade, criando e recriando, produzindo saberes, dando sentido e significado as coisas.

A concepção freireana como resistência educacional, política e epistemológica é uma possibilidade, na medida em que se apresenta como transgressora do pensamento conservador, por meio de sua prática, pois além de buscar a produção da vida dos sujeitos negados, busca recuperar sua existência enquanto atores sociais; evidenciando que a escola e a universidade não estão desconexas dos fatores políticos, econômicos, culturais e sociais. Desta forma, “engajar-se num processo permanente de iluminação da realidade com os alunos,

---

<sup>1</sup> Termo designado aos membros do NEP.

lutar contra a falta de nitidez e o ocultamento da realidade, têm algo a ver com evitar de cair no cinismo”. (FREIRE, 1986, p. 64 e 65).

Pressupõe-se que a formação freireana possibilita ao professor um trabalho diferenciado da educação convencional, na medida em que apreende princípios educacionais de respeito e de valorização dos saberes dos educandos e a importância do diálogo no processo – não apenas enquanto método, mas como ação inerente ao ser humano - dimensionando o trabalho docente como democrático e participativo.

A concepção freireana de educação ocorre como uma forma de superar as práticas tradicionais. É promotora da dialogicidade - algo que na sua maioria é incomum nas escolas. Apresenta como categoria o engajamento político, além de se apresentar como multicultural crítica, engajada com a formação humana, que respeita e dá visibilidade aos saberes surgidos da relação com a vida.

A formação freireana preocupa-se com a humanização, que o próprio Paulo Freire (2005) denomina de processo *hominizador*, possibilitando ao educador um trabalho voltado para os princípios de respeito, de valorização dos saberes dos educandos e a importância da dialogicidade no processo educacional. Desse modo, dimensiona-se a prática docente como democrática e participativa.

Para tanto, o educador deve adotar um posicionamento filosófico-político, não no sentido de contemplação, restringindo-se ao campo teórico, mas, sobretudo, efetivar a transformação por meio da ação prática, num exercício permanente de reflexão-ação tendo em vista os fenômenos sociais.

A luta dos professores não deve se restringir apenas ao espaço da sala de aula. Não basta que se atualizem em nível de metodologias e técnicas demonstrando que estão trabalhando em prol da educação crítica. Isto não é satisfatório, pois, é necessário, também, que se engaje no processo como um todo, atuando não apenas nos ambientes escolares, mas também na própria sociedade (SHÖR, 1986).

De acordo com Freire (1996) é indispensável durante a ação educativa que os educadores tenham um compromisso para com seus educandos, os considerando como parte do fazer educativo, no sentido de perceber a educação para além da transferência de conhecimentos, já que incide em um processo criador. Considera que o professor como sujeito político deve romper com a prática *imobilizadora*.

Santos (2006) pondera a necessidade de se fazer mudanças na estrutura do conhecimento - que se mude a forma como eles são apresentados pelos os que o comandam. Aquilo que Brandão (2002) considera, de transformar o conhecimento em consciência e ela na ação educativa, fortalecendo o trabalho político dos educadores em que participem e promovam a interferência na realidade social, que é tão marginalizadora.

Freire (1996) destaca que o educador deve se convencer que o seu trabalho está relacionado à dimensão humana, pois lida diretamente com a especificidade e complexidade de cada sujeito. Torna-se importante que sejamos libertadores, no sentido de dar condições aos educandos e respeito a sua autonomia. Porém, é fato que a autonomia e liberdade não sejam confundidas com a *licenciosidade*.

Há, portanto, pressupostos da educação popular e libertadora de Paulo Freire que precisam ser aplicados nas práticas educacionais das escolas e universidades. Porém, como trabalhar essa concepção de educação nesses espaços cujas políticas possuem ideário tecnicista neoliberal?

No Pará Instituições como a Universidade Popular (UNIPOP), o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) e o Núcleo de Educação Popular – Bengui, têm sido referenciais para formação e práticas de educação popular. Entretanto, o foco deste estudo é para os educadores NEP- UEPA, que além de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribui para o processo de desenvolvimento humano de seus educadores.

O educador do NEP com formação freireana, ao concluir a graduação e ingressar na educação básica e no ensino superior como docente, mantém em suas práticas educativas os princípios freireanos? A formação de educador popular do NEP possibilita uma prática diferenciada nas instituições de ensino público? São alguns dos questionamentos que nos moveram a desenvolver este trabalho.

Para construir uma prática freireana os educadores precisam ter com alicerces os fundamentos teórico-metodológicos desta educação. Por isso, o interesse em investigar o trabalho educativo de professores que apresentam formação e experiência como educadores populares freireanos para verificar se estes mantêm elementos teóricos e práticos da educação popular em suas ações docentes, tendo em vista os limites e possibilidades.

Diante deste contexto, o problema que levantamos é: *como se efetivam as práticas educativas de educadores populares freireanos do Núcleo de Educação*

*Popular Paulo Freire - NEP na rede pública de ensino, na educação básica e no ensino superior?*

Para responder a essa questão-problema elencamos o seguinte objetivo geral: analisar como se efetivam as práticas educativas de educadores populares freireanos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP na rede pública de ensino na educação básica e no ensino superior

Os objetivos específicos são: (a) investigar se os educadores mantêm o referencial de Paulo Freire em suas práticas; (b) identificar que princípios e categorias freireanas subsidiam a prática dos educadores na rede pública de ensino; (c) demonstrar quais os limites e as possibilidades da prática educativa popular freireana no sistema público de ensino, na educação básica e no ensino superior.

Esse texto está estruturado em seis seções: Na primeira, *Introdução*, apresentamos a nossa trajetória e identidade acadêmica no campo da educação popular pelo NEP, que foi uma das grandes motivações que nos direcionou a desenvolver este estudo, bem como o problema e os objetivos da pesquisa.

Na segunda, *Caminhos Teórico-metodológicos*, discorremos acerca da construção metodológica, tendo em vista os objetivos alcançados, o *lócus*, os sujeitos, o tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados.

A terceira, *O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP): Práticas Extensionistas, de Pesquisa e de Formação*, apresentamos as ações educacionais do NEP e o seu trabalho pedagógico formador.

A quarta, *Breve Histórico da Educação Popular no Brasil*, foi sendo desdobrada a partir do desenvolvimento histórico da educação popular no país, seu surgimento e concepções. Em seguida realizamos uma discussão sobre esta educação na perspectiva freireana.

A quinta, *A presença da Educação Popular Freireana no Sistema Público de Ensino*, trataremos sobre as análises feitas a partir das entrevistas e observações com os sujeitos da pesquisa e suas ações educativas desenvolvidas em três níveis de ensino.

A sexta, *Para Não Finalizar*, apresentamos os resultados, bem como nossas percepções gerais acerca do estudo, incluindo a descrição sobre os limites da pesquisa e os nossos.

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p. 15).

## 2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa que nos propomos a desenvolver é de campo, do tipo descritiva, pois, consideramos que cada detalhe foi sistematicamente observado. Segundo Minayo (1994), a pesquisa de campo se configura na escolha em que o pesquisador faz para desenvolver o seu trabalho tendo em vista os aportes teóricos que fundamentarão o objeto de estudo. Este tipo de pesquisa permite ao investigador ter uma aproximação mais efetiva com os fenômenos estudados.

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. (MINAYO, 1994. p, 15).

No caso da pesquisa apresentada as aproximações com os elementos pertencentes a realidade social, cultural, política e educacional são fatores indissociáveis na construção deste estudo, tendo em vista uma relação de reciprocidade entre pesquisadoras e pesquisados, bem como as relações constituídas.

Esse estudo delinea-se na abordagem qualitativa, a qual se justifica segundo Ludke; André (1986) no contato direto e demorado do pesquisador com o ambiente investigado subsidiado pelo trabalho intensivo de campo.

As circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-los. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 12).

Conforme Minayo (1994) esse tipo de abordagem importa-se com um contexto que não pode ser quantificado na medida em que se insere mais profundamente nas relações, isto é, abrange questões muito particulares envolvendo o trabalho na esfera de crenças, valores e significados.

Configura-se também como Estudo de Caso, pois se trata de situações particulares significativamente representativas. Assim para Severino (2007, p. 121) “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de

modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando interferências”.

O método escolhido foi o Crítico-Dialético cuja teoria serve de instrumento para a interpretação da dinâmica da realidade (KOSIK, 1976). O método crítico-dialético tem por base as categorias da contradição e da totalidade, no sentido de compreender os sujeitos nas suas condições históricas e sociais, possibilitando uma visão abrangente. É um movimento que possibilita a problematização tendo em vista a reflexão-ação (práxis).

A educação é formadora de consciência, podendo realizar um movimento de contrapartida, isto é, de libertação e rompimento com o pensamento hegemônico vigente. Como transgressora temos a teoria dialética que “rejeita a unilateralização e a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo* e concebe em termos de contradição indivíduo-sociedade” (OLIVEIRA, 2006, p.97).

De acordo com Kosik (1976, p. 30) a dialética é:

A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.

Quanto aos *lócus* da pesquisa, duas das escolas ficam localizadas no município de Belém-Pa, uma estadual e outra federal, e a terceira municipal localizada em Outeiro Distrito de Belém. As três escolas ficam situadas em bairros periféricos. No tocante às universidades, uma delas fica na capital do Estado do Pará e outra na cidade de Macapá, no Estado do Amapá. As escolas e universidades foram selecionadas devido ao fato de serem espaços de atuação dos sujeitos pertencentes ao Núcleo, sendo todas públicas.

Como o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire é um espaço que agrega vários cursos da UEPA, por ser flexível à inserção de pessoas de outras instituições e por apresentar um número significativo de educadores com formação freireana, houve a necessidade de se fazer uma seleção para escolher quais educadores deveriam participar da pesquisa.

Dessa forma, optamos pelos seguintes critérios de escolha dos intérpretes<sup>2</sup>: ter tido participação efetiva no NEP-UEPA, atuar em escolas ou universidades públicas da região amazônica, serem de ambos os sexos e aceitarem participar da pesquisa. O perfil dos participantes se caracteriza por serem professores na faixa etária de 31 a 48 anos, três mulheres e dois homens, todos com formação em Pedagogia.

Como sujeitos da pesquisa selecionamos 05 educadores com formação em educação popular pelo NEP-UEPA e que atualmente trabalham como docentes da rede pública de ensino, sendo uma atuante na Educação Infantil (desenvolvendo trabalho com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade); duas no Ensino Fundamental (crianças de 8 a 12 anos de idade,) e, dois no Ensino Superior (com jovens e adultos na faixa etária de 19 a 40 anos de idade), conforme quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

<b>NOME FICTÍCIO</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>NÍVEL DE ATUAÇÃO</b>
Flora	Feminino	36 anos	Pedagoga, formada pela UEPA; Especialista em Docência do ensino Superior (UEPA) e Mestre em Educação (UEPA) e tem formação em Educação Popular desde 2000 (NEP-UEPA)	Ensino Fundamental 5º ano
Marlene	Feminino	48 anos	Pedagoga, formada pela UEPA; Especialista em Alfabetização (PREPES) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG -1997) e em Educação a Distância (UEPA); Mestre em Educação (UEPA) e tem formação em Educação Popular desde 2010 (NEP-UEPA)	Educação Infantil Pré I
Cláudia	Feminino	39 anos	Pedagoga, formada pela UEPA; Especialista em Metodologia da Pesquisa Científica (UEPA); Mestre em Educação (UEPA) e tem formação em Educação popular desde 2002 (NEP-UEPA)	Ensino Fundamental 3º ano
	Masculino	35 anos	Pedagogo, formado pela UEPA; Especialista em Filosofia da Educação (UFPA);	Ensino Superior

<sup>2</sup> Termo fundamentado a partir da concepção do autor suíço Paul Zumthor ao atribuir grande valor a mensagem produzida pelo interprete e compreendê-lo como agente de sua história.



Gabriel			Mestre em Educação (UEPA). E tem formação em Educação Popular desde 2002 (NEP-UEPA)	6º semestre de Pedagogia
Luis	Masculino	31 anos	Pedagogo, formado pela UEPA; Mestre em Educação (UEPA); Doutorando em Educação (UFPA) e tem formação em Educação popular desde 2002 (NEP-UEPA)	Ensino Superior 7º semestre de Pedagogia

Fonte: elaboração da autora, 2013.

O perfil dos sujeitos da pesquisa é o seguinte: Flora é servidora pública pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Pará trabalhando como professora desde 2009 e, como orientadora educacional desde 2008. Desenvolve pesquisas no campo da educação, educação popular, e cultura popular. Debate assuntos acerca da formação teórica e metodológica de professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Cultura e Currículo. No NEP realiza pesquisa na linha de pesquisa Educação Popular e Jovens e Adultos.

Marlene trabalha na Educação Infantil desde outubro de 2013 como professora substituta e é concursada pela Prefeitura Municipal de Ananindeua como coordenadora pedagógica desde 2008. No Núcleo atua no ensino - extensão desenvolvendo atividades sociopedagógicas com jovens e adultos em ambiente hospitalar e na pesquisa realiza estudos acerca do pensamento educacional de Paulo Freire.

Cláudia é concursada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) como Professora desde 2008 e pela Secretaria de Estado da Educação do Pará (SEDUC) como Técnica em Educação (2012). Possui experiência como educadora na área de Educação, com ênfase em educação popular, além de educação popular em saúde, Educação Básica, Educação Inclusiva, Metodologia da Pesquisa Científica, Representações Sociais e Informática Educativa. Atualmente no NEP, participa na condição de Pesquisadora.

Gabriel é servidor público com enquadramento funcional de professor assistente do curso de Pedagogia desde junho de 2014; professor; coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense (GEPEA), recentemente concursado da Universidade Federal do Amapá (2015). Foi professor efetivo do Ensino Fundamental/EJA da Secretaria Municipal de Educação

de Belém e Técnico em Educação pela Secretaria de Estado da Educação/PA. No NEP desenvolveu atividades de ensino, pesquisa e extensão com a Educação Popular de Jovens e Adultos e, com a Educação Freireana e Filosofia. Também atuou como formador de alfabetizadores e como assessor pedagógico do programa de alfabetização de adultos, em diversos municípios do Estado do Pará.

Luis é professor assistente desde 2010 e Técnico Pedagógico desde 2008 por uma universidade pública. Desenvolve pesquisas na área da Educação Popular e dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, pelo NEP e pelo Grupo de Estudos Religiões de Matriz Africana na Amazônia (GERMAA), além do vínculo com os Grupos de Pesquisa "Constituição do Sujeito, Cultura e Educação (ECOS)" e "José Veríssimo e o Pensamento Educacional latino americano" do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. O educador também é sócio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Os sujeitos selecionados ainda são efetivamente atuantes no NEP-UEPA, principalmente no desenvolvimento de pesquisas acerca do pensamento educacional de Paulo Freire, alfabetização de adultos, educação inclusiva, entre outras. Esclarecemos que os dados descritos acima foram coletados no currículo Lattes de cada educador.

Com relação aos procedimentos da pesquisa, desenvolvemos os seguintes:

#### **a) Entrevista**

A entrevista utilizada é a semiestruturada marcada pela possibilidade de uma influência recíproca entre o pesquisador e os pesquisados “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34). Porém, vale enfatizar que é necessário reconhecer os limites que esta técnica apresenta.

A entrevista apresenta vantagens sobre outras técnicas na medida em que as informações são captadas imediatamente. Permite fazer correções, esclarecimentos e adaptações. É um importantíssimo elemento para se desenvolver uma pesquisa, tanto que existem inúmeros autores que a consideram para além dos limites de uma técnica (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, na entrevista:

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não- verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que

foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.36).

De acordo com Szymanski (2004), a entrevista se configura numa ferramenta flexível que envolve uma preparação por parte do pesquisador que deve atentar para os fatores que possam surgir no decorrer da entrevista, não foram previamente elaborados.

A entrevista também envolve uma percepção crítica, haja vista que não se trata de simplesmente buscar informações, se estabelece uma relação que pode acrescentar fundamentos pertinentes para o estudo (SZYMANSKI, 2004).

Assim, segundo Duarte (2004, p. 216) para a efetivação da entrevista é necessário:

a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados - não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo - egos focais/informantes privilegiados -, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista o objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

Assim, neste trabalho, as entrevistas foram efetuadas em locais de preferência dos sujeitos. Todas ocorreram de forma satisfatória e sem nenhum problema em relação à disponibilidade de horários dos docentes, pois estes demonstraram estarem dispostos em contribuir para a pesquisa, sendo bastante receptivos.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado (Apêndice A), contendo perguntas acerca de suas práticas educativas, formação em educação popular e princípios educativos freireanos, tendo sido utilizado o recurso do gravador. Logo após realização das entrevistas foram feitas as transcrições.

## **b) Observação**

A observação compreende um registro minucioso perpassado pela descrição dos sujeitos, locais, eventos especiais, as atividades, o comportamento do observador e até mesmo a reconstrução de diálogos. Além do mais, para uma análise crítica é necessário que se entenda a observação como uma técnica descritiva e reflexiva.

Há formas muito variadas de registrar as observações. Alguns farão apenas anotações escritas, outros combinarão as anotações com o material transcrito de gravações. Outros ainda registrarão os eventos através de filmes, fotografias, *slides* ou outros equipamentos (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.32).

Algumas críticas recaem sobre a técnica de observação, pois esta pode promover mudanças de comportamento das pessoas e do ambiente a serem investigados. Isso foi comprovado durante os primeiros encontros nos ambientes educativos, posto que houve um estranhamento por parte dos educandos, em que alguns deles adotaram uma postura de distanciamento e agiram de forma que comumente não agem. Porém, após habituarem-se a nossa presença, foram se manifestando de forma natural.

Outra crítica com relação a esse tipo de procedimento recai acerca das interpretações que são feitas, já que a observação se baseia de concepções pessoais. Além disso, o envolvimento do pesquisador com o ambiente poderá alterar a real manifestação do fenômeno, ou até mesmo poderá apresentar a realidade parcialmente (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Tendo consciência que isto poderia interferir na revelação real dos dados, procuramos rigorosamente não permitir que nossas concepções interferissem no sentido das informações. Buscamos na maioria das vezes demonstrar na íntegra a fala dos interpretes da pesquisa.

Por outro lado, apesar das críticas, a observação, conforme Marconi e Lakatos (2010), é o método mais adequado, pois o pesquisador se vê diante de alternativas quanto ao seu nível de participação. Há vantagens para quem opta pela técnica de observação na pesquisa de campo, na medida em que permite uma análise interpretativa sobre o contexto, possibilitando uma maior aproximação com os fenômenos ao qual se está investigando.

A observação é importante na pesquisa porque “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 173).

Além disso:

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

A observação *in loco* teve como um dos objetivos investigar a presença dos princípios freireanos na ação educativa nas turmas em que os educadores atuam, entre outras questões. Para a realização da observação elaboramos um roteiro como instrumental de orientação que norteou a realização da técnica *in loco* (Apêndice B). Utilizamos na observação o registro e anotações por meio de um diário de campo para descrever os fatos observados, as relações e conversas informais.

A primeira observação teve início no dia 06 de agosto de 2014 e finalizadas no dia 01 de setembro, focando nas práticas educativas da docente da turma de Educação Infantil, no período da manhã, durante 15 dias, com carga horária de 40h semanais. As observações neste espaço não ocorreram nas terças-feiras, pois neste dia as crianças permaneceram a maioria do tempo com outras atividades (artes e música) e a coordenação responsável pelo setor de educação infantil utiliza este tempo para planejar em conjunto com o corpo docente.

A técnica de observação do estudo iniciou de acordo com o calendário letivo das escolas e universidades públicas. Ressaltamos, ainda, que foi necessário apresentar e protocolar na instituição, um documento de aceite para a realização da pesquisa (Apêndice D).

A segunda observação iniciou no dia 25 de setembro de 2014 e concluída no dia 24 de outubro em uma turma do 6º semestre do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de uma universidade pública da cidade de Macapá. Neste dia iniciaram-

se as aulas da disciplina Prática Pedagógica V, com carga horária de 60h, no horário da manhã.

Para que pudéssemos realizar a observação também tivemos que pedir autorização para a coordenação do curso e para a gestão da instituição. Por intermédio do docente pesquisado, tivemos contato direto com o pró-reitor de ensino que por um breve período estava como principal representante da instituição na ausência do reitor. Assim, não tivemos nenhum obstáculo quanto a autorização.

A terceira observação iniciou no dia 20 de novembro de 2014 e encerrou no dia 04 de dezembro, com a educadora de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental no período da manhã, em uma escola localizada na capital do Estado do Pará.

Vale destacar que não completamos os 15 dias previstos devido ao período de encerramento das aulas, isto é, deixamos de observar dois dias de aula. Neste espaço também não tivemos problema quanto a autorização para a realização da pesquisa.

A quarta observação teve início no dia 02 de dezembro de 2014 e conclusão no dia 18 de dezembro com a docente de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental no período da tarde na cidade de Belém-Pa.

Ressaltamos que igualmente como na terceira observação também não concluímos os 15 dias em decorrência do calendário de atividades da escola. Quanto a formalização do documento, solicitamos a autorização para a vice-direção. No princípio foram feitas algumas perguntas para saber do que se tratava a nossa presença no espaço, procedimento considerado comum. Após esclarecimentos nos foi permitida a entrada.

A quinta e última observação iniciou no dia 17 de março de 2015 e finalizou no dia 16 de junho do mesmo ano, com o docente de uma turma do 7º semestre do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de uma universidade localizada em Belém do Pará, com a disciplina Educação em Instituições Não Escolares e Ambientes Populares.

Enfatizamos que o procedimento da pesquisa neste espaço, se caracterizou como observação participante, devido ao convite feito pelo educador regente, nos possibilitando participar das discussões em sala.

### **c) Levantamento bibliográfico**

Na coleta dos dados consta também o levantamento bibliográfico e o documental operacionalizados durante toda a pesquisa. Elucidamos que para maior compreensão, levantamos como aportes teóricos autores da educação popular; educação e cultura, saberes, processos metodológicos, além de produções bibliográficas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire incluindo o projeto político pedagógico do Núcleo.

As referências mais representativas são as obras de Paulo Freire (1982, 1985, 1986, 1987, 1995, 1996, 1997, 2000, 2001, 2004, 2005), entre outras e levantamos também, por meio de um estudo da arte, produções de programas de pós-graduação em Educação, obtidas no banco de teses e dissertações da CAPES, conforme o quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Estado da Arte

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Educação, Política e Periferia: Estudo sobre o movimento de educadores populares em Porto Alegre	Lucio José Dutra Lord	2011	Tese	Universidade Estadual de Campinas
Educação Popular na Escola Pública: conflitos, limites e possibilidades	Edinaldo Gomes de Sousa	2011	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso
Análise do Programa de Formação Continuada do MOVA/AVIB: a voz de educadores populares	Luiz Carlos Frederick	2012	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo
Rede de Educação Cidadã: os desafios da educação popular organiza da em rede	Suzana Costa Coutinho	2012	Dissertação	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
Entre Medos e Ousadias: resistências educativas pela reiventção das lutas do "ser mais" e a atualidade do legado	Rosane Oliveira Duarte Zimmer	2011	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
A ação pedagógica de professores ribeirinhos da amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do Projeto Escola Açai em Igarapé-Miri/Pa	Acyr Gerone Junior	2012	Dissertação	Universidade Federal do Pará

Fonte: Dados organizados a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. 2013

Por meio do descritor “educadores populares freireanos”, foram identificadas 04 dissertações de Mestrado e 02 teses de doutorado, sendo três defendidas em 2011 e três em 2012.

Os trabalhos apresentavam os seguintes títulos: (1) *Educação, Política e Periferia: Estudo sobre o movimento de educadores populares em Porto Alegre*; (2) *Educação Popular na Escola Pública: conflitos, limites e possibilidades*; (3) *Análise do Programa de Formação Continuada do MOVA/AVIB: a voz de educadores populares*; (4) *Rede de Educação Cidadã: os desafios da educação popular organizada em rede*; (5) *Entre Medos e Ousadias: resistências educativas pela reinvenção das lutas do "ser mais" e a atualidade do legado*; (6) *A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do Projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA*.

Assim, foram encontradas pesquisas sobre os educadores com atuação nos movimentos sociais, na educação de jovens e adultos e na formação docente. No entanto, apenas um trabalho se aproximou à nossa: a de professores ribeirinhos cujas práticas estão relacionadas à concepção freireana de educação.

Conforme a análise dessas pesquisas, podemos considerar a relevância do estudo em desenvolvimento, pelo seu ineditismo, na medida em que não encontramos nenhum trabalho relacionado ao objeto deste estudo.

#### **d) Levantamento documental**

Realizamos, também, o levantamento documental a partir do projeto pedagógico e produções do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire.

Esse levantamento dos documentos vem sendo realizado desde a fase inicial, já que foi necessário levantar dados sobre o NEP: histórico, ações desenvolvidas, pesquisas, eventos, entre outros, na construção da seção 3.

Para Ludke e André (1986) o documento constitui-se numa ferramenta significativa, haja vista que se torna uma fonte rica, podendo ser consultado e servir de suporte para diversos estudos, proporcionando mais segurança aos resultados.

#### **e) Sistematização e análise dos dados**

Após o levantamento dos dados realizamos a sistematização e análise das informações coletadas. Na visão de Oliveira e Mota Neto (2011) a análise é fundamental em várias etapas da pesquisa, tornando-se mais sistemática após a conclusão do estudo. Porém, desde o princípio do trabalho faz-se uso desse procedimento, caracterizando-se como um processo contínuo.



A tarefa de categorização é fundamental para sistematizar e interpretar os dados coletados.

[...] a categorização na pesquisa qualitativa viabiliza a organização dos dados, a articulação entre o referencial teórico e a descrição dos fatos,

a interpretação e explicação do fenômeno estudado e a elaboração de novas categorias de análise. (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011, p. 165).

A análise dos dados ocorreu a partir das narrativas dos sujeitos, tendo por base a construção de categorias temáticas, subsidiadas por técnicas da análise do conteúdo de Bardin (2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste na busca de um procedimento sistemático de descrição de mensagens, seja no sentido quantitativo como no qualitativo, sendo também um conjunto de técnicas para analisar as informações.

Ainda, segundo Bardin (2011), quando se trata do processo de análise de conteúdo, a mensagem pode ser colocada a uma ou várias dimensões de análise. “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com o outro. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (p. 148).

A divisão dos componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo. A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização (BARDIN, 2011, p.147).

Para este estudo elencamos como categorias de análise: Formação em Educação Popular Freireana; Práticas Educativas Freireanas; Pesquisas e Produções e, Avaliação da Prática Educativa Freireana.

Mediante essa construção metodológica, compreendemos que o trabalho de levantar, organizar e analisar os dados da pesquisa é um processo que exige um envolvimento teórico e prático de nossa parte enquanto pesquisadoras, além de necessitar de disponibilidade de tempo para uma sistematização mais crítica, tornando-se um processo minucioso e complexo.

Por meio da sistematização e análise das falas buscamos obter o máximo de informações acerca da formação profissional dos educadores, bem como compreender a prática educativa desses docentes, atentando para a presença dos princípios freireanos de educação. Desta forma, acreditamos ter mantido o grau de qualidade dos dados.

#### **f) Cuidados éticos**

Vale enfatizar que a pesquisa seguiu todos os cuidados éticos, inclusive, esclarecemos aos sujeitos pesquisados que seus nomes seriam devidamente respeitados, sendo utilizados nomes fictícios, estes por sua vez, foram escolhidos pelos próprios interpretes. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Apêndice C).

Dessa forma, os caminhos teórico-metodológicos que trilhamos serviram para que pudéssemos sistematizar as informações coletadas e assim efetivar a construção da pesquisa rigorosamente.

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? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitando como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos (FREIRE, 1996, p.40).

### **3. O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP): PRÁTICAS EXTENSIONISTAS, DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO.**

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) teve sua criação efetivada no ano de 2002, substituindo o Programa de Alfabetização de Adultos – Processo Social para a Libertação - PROALTO, iniciado em 1995, por iniciativa de alunos do Centro Acadêmico de Pedagogia e de três professores do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. Atualmente o NEP é coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira e tem como Assessor Pedagógico o Prof<sup>o</sup>. Dr. João Colares da Mota Neto.

O Núcleo surgiu com a finalidade de fortalecer ainda mais a realização de trabalhos educativos por meio da extensão, mas, sobretudo, desenvolver a pesquisa. O seu projeto pedagógico foi aprovado pela Resolução nº. 903, de 17 de dezembro de 2003, do Conselho Universitário da UEPA (MOTA NETO; GOMES; RAMOS, 2014).

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) está localizado na Universidade do Estado do Pará no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), em Belém do Pará/Brasil, na Travessa Djalma Dutra- Telégrafo, s/n. , especificamente na área conhecida como “Castelinho”, próximo a reitoria da instituição, porém funcionou por muitos anos, no Bloco IV do mesmo Centro.

O Núcleo incide em um projeto que desenvolve ações nos níveis de ensino, pesquisa e extensão, subsidiadas pela educação popular na perspectiva freireana. Todavia, as ações também se inserem em outras abordagens teóricas como a Sócio-Histórica, a Sociointeracionista e a Multicultural Crítica. (NEP, 2002).

Segundo, Mota Neto, Gomes e Ramos (2014), desde a sua criação o Núcleo agrega diversos cursos do CCSE como: Pedagogia, Letras, Ciência da Religião, Filosofia, Matemática e Letras/Libras, sendo livre em permitir o ingresso de alunos de outros cursos e de outras instituições.

O objetivo basilar do NEP consiste em realizar atividades educativas e estudos que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão no campo da educação popular freireana com crianças, jovens, adultos e idosos em comunidades ribeirinhas, centros comunitários, ambientes hospitalares, unidades de acolhimento de idosos e escolas. Isto tudo por meio da articulação entre teoria/prática e reflexão/ação.

De acordo com Oliveira e Mota Neto (2014) em termos estruturais, o Núcleo tem um espaço próprio na Universidade, que funciona como sala de estudo e assessoramento. É um ambiente de planejamento dos encontros pedagógicos e reuniões semanais que acontecem todas as quintas-feiras. Também apresenta uma pequena biblioteca com materiais produzidos pelo próprio NEP (TCCs, Dissertações, livros e artigos), além de outras obras.

Conforme Mota Neto, Gomes, Ramos (2014), em termos de recursos pedagógicos o Núcleo tem: computadores, internet, impressoras, data show, gravadores e artigos de papelaria, adquiridos por meio de projetos de pesquisas e de extensão. Vale ressaltar que os educadores envolvidos na extensão produzem seus próprios materiais didáticos muitas vezes utilizando-se de recursos da região amazônica.

Além do mais, as pesquisas feitas pelos educandos durante os encontros educativos, em revistas e jornais, têm por finalidade a construção de textos individuais e coletivos, que são usados como elementos de leitura e escrita, considerando a problematização do contexto sociocultural.

### **3.1. Atividades de Ensino/Extensão**

O NEP está organizado em Grupos de Estudos e Trabalho. Apresenta os seguintes GETs: em ambiente hospitalar, de iniciação filosófica com crianças e adolescentes na perspectiva freireana, de educação sexual, em casa de acolhimento de idosos, em centro comunitário e, houve por um longo período o trabalho em comunidades ribeirinhas, no entanto, atualmente este grupo não está mais em atividade.

Os grupos de estudo e trabalho têm como princípios as seguintes diretrizes metodológicas freireanas: o *diálogo* como parte fundamental da natureza humana; a *oralidade* como forma que o sujeito expressa o seu existir; a *pergunta* como estímulo de conhecimento; a *críticidade* como instrumento problematizador; a *autonomia* como subsídio de participação na construção do conhecimento; a *práxis* processo que envolve o equilíbrio entre teoria e prática; a *rigoriedade* como compromisso ético, político e pedagógico e uma *educação ético política* como ação que envolve a convivência democrática, que compreende os sujeitos como participantes da dinâmica social, isto é uma ética pautada na valorização humana (NEP, 2011).

Esses GETs são constituídos por alunos de cursos de graduação e mestrado da UEPA, que desenvolvem estudos e, como educadores, já realizaram atividades de ensino/extensão com jovens e adultos, em uma escola municipal do bairro da Guanabara em Ananindeua por um breve período, com idosos no Lar da Providência; com crianças e adolescentes no Espaço Acolher da Santa Casa e com crianças em escolas públicas por meio do ensino da filosofia e da educação sexual; práticas educativas em comunidades ribeirinhas realizadas nos municípios de São João da Ponta e São Domingos do Capim e em um centro comunitário do bairro do Guamá-Belém. Mesmo não existindo mais os grupos dos centros comunitários do Guamá e das comunidades ribeirinhas, apresentaremos as ações que foram desenvolvidas.

Ressaltamos, também, em 2015, o desenvolvimento de educação popular em uma unidade de saúde, na Unidade de Atendimento Materno Infantil e Adolescente, que atende mulheres, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social<sup>3</sup>. As atividades ocorrem por meio de rodas de conversas que discutem o tema educação popular e saúde, procurando realizar uma prática educativa voltada para a interculturalidade e inclusão social.

A seguir descreveremos como são desenvolvidas as ações socioeducativas em cada grupo de estudo e trabalho do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA).

### **3.1.1. Grupo de Estudo e Trabalho de Educação Popular em Ambiente Hospitalar**

O NEP atuando no espaço hospitalar desenvolve ações socioeducativas em nível de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos. Apresenta ainda como proposição uma educação humanizadora que compreenda os educandos como parte do processo de construção do conhecimento e de sua história. Comumente os educandos deste espaço mostram baixa escolaridade em decorrência do “abandono” dos estudos por questões de sobrevivência de seus familiares, tendo que prematuramente priorizar o trabalho (trabalhadores da roça ou do lar).

---

<sup>3</sup> Não detalharemos essa prática do NEP por ser recente e não há ainda relatórios para a pesquisa.

Os encontros pedagógicos partem de uma pesquisa sócio-antropológica, a qual torna-se o primeiro contato entre educandos e educadores a partir do diálogo acerca do reconhecimento da realidade sociocultural dos educandos. Assim, com os resultados deste levantamento, são construídos os conteúdos a serem problematizados a partir de seus próprios saberes, articulando-os com os conhecimentos formais.

De acordo com Matos, Santos e Oliveira (2013), geralmente o grupo se constituía por acompanhantes – a maioria mulheres - de crianças em tratamento de saúde. Mulheres e homens oriundos da periferia de Belém e do interior do Estado, principalmente de municípios ribeirinhos, sendo alguns deles analfabetos. Em consequência do tratamento de saúde das crianças, estes sujeitos deslocavam-se de suas cidades, provocando o afastamento da vivência com a sua comunidade e cultura.

Conforme o relato dos educandos/acompanhantes, suas vivências escolares eram representadas negativamente, haja vista que presenciaram uma prática de educação tradicional que muitas vezes se destituía de seu contexto sociocultural. Isto é, ensinar pautava-se apenas na aplicação de técnicas e conteúdos por parte do professor.

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz (FREIRE, 1997, p. 37).

Após o primeiro contato com os sujeitos a partir da pesquisa sócio-antropológica, parte-se para o segundo momento do processo educativo que consiste no desenvolvimento de dinâmicas socioeducativas. Essas dinâmicas possibilitam que os sujeitos possam expressar suas vivências (subjetivas e coletivas).

As atividades permitem que os educandos manifestem aspectos relacionados a sua realidade sociocultural, o seu nível de alfabetização e questões existenciais comumente representados por reflexões sobre religiosidade, dor, família, vida e morte (MATOS; SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

Desse modo, ressaltamos que o NEP não desenvolve apenas ações em nível pedagógico, mas se compromete com o exercício de uma prática política e ética, que prima, por uma formação humanizadora, como nos revela Castro et al. (2009):

A proposta pedagógica do NEP nas comunidades hospitalares é propiciar uma educação humanizadora, de criar um espaço de diálogo, de amizade, de amorosidade na busca da ampliação do conhecimento na perspectiva da valorização da vida, do ser humano, favorecendo o desenvolvimento da sua autoestima e atenuação das dificuldades encontradas no cotidiano. Nessa compreensão, o diálogo e a escuta pedagógica têm uma grande importância, pois o escutar, expressar, ouvir e ser ouvido possibilita o exercício do direito de dizer a sua fala e pressupõe a preocupação com o outro assumindo o indispensável caráter afetivo da educação dialógica (p.51).

As práticas socioeducativas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire no ambiente hospitalar estão sempre aliadas às esferas políticas, culturais e de educação na região Norte, fazendo com que educadores e educandos experienciem as múltiplas especificidades de uma região tão particular quanto a Amazônia.

O NEP percebe a grande tarefa de despertar junto com os educandos-pacientes para uma nova forma de compreender a educação, usando-a como instrumento de conscientização, de desnudamento da realidade que nos rodeia, problematizando as representações discriminatórias que emergem e que constantemente impregnam nossas falas, nossas atitudes, nossa postura no mundo. As ações educativas na comunidade hospitalar demonstram a necessidade de reflexão e debate em torno das regras sociais, muitas vezes, opressoras historicamente enraizadas, e isto demanda a formação de educadores sociais, o que pressupõe uma formação teórica e prática, crítica-científica com o traço humanizador (CASTRO et al, 2009, p. 55-56).

A educação popular freireana na comunidade hospitalar se configura como uma ação comprometida com homens e mulheres participantes do processo educacional. Trata-se desta forma, de uma proposta que considera o sujeito como referência ontológica da educação. As atividades do NEP sempre buscam fortalecer o diálogo, a ética, a criticidade e, a valorização humana. Diretrizes essas as quais permeiam os encontros socioeducativos dos educadores do NEP.

### **3.1.2. Grupo de Estudo e Trabalho em Iniciação Filosófica com crianças na Perspectiva Freireana**



O olhar para o pensamento educacional de Paulo Freire aponta a perspectiva de construirmos um ensino de Filosofia não para as crianças, mas com as crianças e adolescentes, tendo como eixo pedagógico dois conceitos fundamentais: o perguntar e o diálogo (OLIVEIRA; AMADOR, 2011, p. 74).

O Grupo de Estudo e Trabalho em Iniciação Filosófica Com Crianças na Perspectiva Freireana surgiu no ano de 2007 por iniciativa de três educadores, incluindo a professora Ivanilde Oliveira. Foi a partir de uma experiência realizada na cidade de Benfica no Estado do Pará que o grupo efetivamente iniciou suas atividades.

O ensino de Filosofia utiliza os pressupostos teórico-metodológicos do pensamento educacional freireano como o diálogo, a pergunta e a problematização. Nesses espaços são realizadas atividades que envolvem a Axiologia, a Antropologia a Ética e a Lógica.

As categorias freireanas do perguntar, do diálogo e da problematização estabelecem entre si uma relação de complementaridade, constituindo-se teórica e metodologicamente a essência de sua pedagogia. Essas categorias constituem também, o eixo da reflexão filosófica do trabalho educativo humanista, libertador (AMADOR, 2007, p. 58).

Nas atividades filosóficas voltadas com o público de crianças, faz-se presente o trabalho no âmbito de linguagens lúdicas como a contação de histórias, a música, manifestações corporais, aprimoramento das relações inter e intrapessoais, as emoções e o prazer, sendo fatores de mobilização fundamentais no trato com as crianças (MATOS, 2011).

O ensino de iniciação filosófica, no princípio, era desenvolvido em três escolas públicas, duas na capital Belém e uma no município de Ananindeua, acontecendo especificamente em três turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental com crianças e adolescentes. Atualmente as ações são desenvolvidas com crianças em duas turmas (4º e 5º ano) em Belém.

Nesses espaços eram e são realizadas atividades educativas de Filosofia por meio do círculo cultural dialógico e problematizador<sup>4</sup> envolvendo debates sobre temas do cotidiano social dos educandos (as) e da filosofia (Axiologia; Antropologia e Lógica).

---

<sup>4</sup> Este círculo foi criado no NEP, é nesse espaço que se realizam os diálogos, as questões a serem debatidas e problematizadas por todos inseridos nesse processo.

Segundo Matos (2011) as práticas filosóficas com crianças buscam viabilizar um ensino que se difere dos moldes da educação tradicional. O trabalho de filosofia na perspectiva freireana é um exercício estimulador das capacidades da criança, favorecendo a construção de pessoas menos competitivas. É uma ação que tem como diretriz o fortalecimento da coletividade, objetivando formar sujeitos mais respeitosos e tolerantes.

O ensino de filosofia *com* crianças e adolescentes na perspectiva freireana aponta para uma prática que desenvolva o diálogo entre os sujeitos, o estímulo ao ato de perguntar e levantar problemas; a criação de um ambiente educativo como espaço de prática comunitária, democrática, crítica, criativa, ética e política; e a construção de um currículo interdisciplinar, articulando os saberes filosóficos e científicos com temas do cotidiano e saberes e experiências de vida dos/as educandos/as (OLIVEIRA; AMADOR, 2011, p. 73).

Segundo Amador (2007) a pedagogia freireana com crianças estimula a capacidade de pensar criticamente considerando a infância e a formação integral. Esta educação “não pode ser dirigida apenas à razão, deve ter raízes na afetividade e na estética” (AMADOR, 2007, p. 68). As atividades são sempre efetuadas atendendo aos princípios da educação participativa e libertadora de Paulo Freire, na qual os educandos são permanentemente incentivados para atuarem como sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem.

Podemos considerar que as atividades filosóficas desenvolvidas pelo grupo de estudo e trabalho de iniciação filosófica com crianças na perspectiva freireana, fomentam um ensino de caráter humanizador de comprometimento com o desenvolvimento dos sujeitos na sua plenitude.

Compreendemos que a Filosofia a ser trabalhada *com* crianças e adolescentes trata-se mais em trabalhar habilidades humanas referentes ao ato de filosofar do que conhecer a produção teórica dos filósofos historicamente construída. Preocupa-se tanto em motivar a atitude de questionar e problematizar a realidade, como em desenvolver a iniciação da investigação filosófica (refletir, pensar e argumentar com coerência lógica) (OLIVEIRA; AMADOR, 2011, p. 74).

O trabalho de iniciação filosófica seguramente se apresenta como uma prática desafiadora, posto que a vivência neste espaço educativo diverge do ensino

tradicional castrador da criticidade em que não se oportuniza o diálogo e a pergunta. A pedagogia da pergunta é uma constante durante a ação educativa, permitindo que os sujeitos se expressem, conduzindo o processo pautado na educação libertadora.

### **3.1.3. Grupo de Estudo e Trabalho de Educação Sexual**

Esse grupo do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire foi criado no ano de 2013, por iniciativa de uma das educadoras que realizou uma pesquisa participante acerca da Educação Sexual na perspectiva freireana de educação.

De acordo com Faval e Dias (2013) os objetivos do Grupo de Estudo e Trabalho de Educação Sexual incidem em desenvolver uma proposta de educação sexual interdisciplinar articulando os saberes experienciados pelos educandos, fundamentada na filosofia e pressupostos educacionais de Freire, além de bases científicas no campo da Educação Sexual, Sexualidade Humana, Filosofia e Educação Popular.

As propostas educativas do grupo visam demonstrar a relevância e a necessidade de desenvolver a Educação sexual de forma mais crítica e tolerante, concebendo o respeito com a subjetividade e a ética. “Ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (FREIRE, 1996, p. 09).

As atividades promovidas pelo NEP neste ambiente são desenvolvidas em turmas do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas do município de Belém. Dessa forma, os sujeitos participantes são educandos regularmente matriculados nas escolas, jovens na faixa etária de 10 e 19 anos.

Segundo Faval e Dias (2013) as atividades sociopedagógicas do grupo são realizadas por meio de planejamento elaborado pelos educadores do grupo tendo em vista a análise dos encontros anteriores: dinâmicas temáticas de integração, exibição de vídeos informativos, discussão sobre temas geradores e construção de relatórios após os encontros pedagógicos.

Nesses espaços, as concepções sobre sexo, por parte dos educandos, variam, pois são construídas a partir de suas vivências com a vida e com o outro. Paralelamente a isso, o trabalho também se processa em parceria com a instituição escolar, onde são propostos pelos educadores do NEP cursos de capacitação para

os docentes. Ademais, estas ações também permitem a participação da família dos educandos e da comunidade (FAVAL; DIAS, 2013).

Entende-se aqui, que o trabalho de conscientização e descoberta da sexualidade humana não deve se limitar apenas ao público discente, mas deve abranger todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, sejam eles direta ou indiretamente vinculados à escola, desta forma, se dispensará o uso de amostragens por grupos formados (FAVAL; DIAS, 2013, p. 05).

Diante disso, compreendemos que ações desenvolvidas por este grupo de estudo e trabalho são voltadas para a reflexão e o debate em torno da sexualidade humana, tendo em vista uma formação mais dialógica, crítica e respeitosa.

Acrescenta-se o fato de que, mesmo sendo um grupo novo, os educadores envolvidos buscam fortalecer e compartilhar estas práticas sobre o que vem sendo desenvolvido em termos de projetos e estudos. Para a divulgação, o grupo criou um perfil na rede social Facebook (<http://www.projetotabu.webnode.com/>) denominado de “Tabu-Projeto de Educação Sexual”.

#### **3.1.4. Grupo de Estudo e Trabalho em Casa de Acolhimento de Idosos**

As práticas socioeducativas desenvolvidas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire em uma casa de acolhimento de idosos são desenvolvidas na capital do Estado do Pará desde o ano de 2006. Neste espaço, as ações educacionais buscam viabilizar uma relação dialógica com os idosos, reforçando a boa convivência do grupo e propiciando momentos formativos.

Os idosos/educandos são homens e mulheres que veem o trabalho desenvolvido pelos educadores do NEP como uma oportunidade de aprendizado. Além disso, por terem necessidade de se comunicarem, devido a uma carência afetiva decorrente do afastamento ou abandono de seus familiares, estes compreendem o encontro pedagógico como uma oportunidade para se expressarem e rememorar fatos do contexto histórico da sua juventude. Para tanto, a escuta sensível é um elemento indispensável na ação pedagógica.

Ouvir o educando é imprescindível na prática educativa das educadoras do NEP, na medida em que é através da escuta atenta que se pode construir uma educação mais humana. “O idoso, na simplicidade da sua vida cotidiana, é

considerado, aqui, como uma pessoa, um ser humano que tem importância, valor e voz. Que tem oportunidade de falar, de criar e recriar” (SILVA et al, 2009, p. 42).

Obviamente existem algumas resistências por parte dos educandos, sendo natural que alguns optem pelo silêncio com receio da exposição ou até mesmo apego com os educadores. Dessa forma, as práticas do NEP notabilizam-se pelo respeito da autonomia, não pela imposição.

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).

O Núcleo também possibilita a esses sujeitos a batalha contra a depressão e, principalmente, à representação de incapacidade, impulsionando uma nova consciência, a da esperança de uma vida mais produtiva e feliz. Os educadores tendo como diretriz a práxis, desenvolvem também um trabalho que visa a articulação com os saberes culturais desses idosos, considerados como elementos fundamentais do fazer pedagógico.

Constitui-se em atividades que evidenciam e valorizam as potencialidades dos idosos, os saberes da vivência cotidiana, considerando que são dotados de experiências e possuem conhecimentos adquiridos em sua longa trajetória de vida. É um trabalho que, sobretudo, reconhece as “limitações” dos idosos, como de locomoção, perda parcial ou total da visão, audição dentre outras por ocasião da idade, e procura inseri-los na realização das atividades de forma que possam sentir-se capazes de participar sem o sentimento de incapacidade (SILVA et al., 2009, p. 42).

Assim os educandos não têm seus saberes negados e ignorados na convivência pedagógica, mas são compreendidos como princípio para a construção de um plano de ensino que congregue conteúdos que envolvam esses sujeitos. Dessa forma, entende-se que o trabalho do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire ocorre a partir do diálogo entre conhecimentos científicos e saberes construídos na relação com a vida.

Para Silva (et al, 2009) os encontros educativos colaboram para a inclusão dos educandos no processo educacional, onde estes vislumbram a construção do conhecimento e de sua história. Isto é, as atividades ultrapassam meras técnicas de

decodificação de letras e números, pois é permeada pela problematização acerca do contexto político, social e cultural. Para tanto, faz-se uso da oralidade e da memória como recursos para a efetivação dessa prática.

Consideramos que a memória dos idosos é essa somatória de experiências, que serve de fonte histórica. Por meio da memória os idosos rememoraram vários acontecimentos de suas vidas e nesse processo de rememoração foram destacados os elementos da cultura desses sujeitos por meio da manifestação do vocabulário que fez e faz parte de suas vidas cotidianas, mas que caíram em desuso (SILVA ET AL., 2009, p.42).

### **3.1.5. Grupo de Estudo e Trabalho em Centro Comunitário**

As ações promovidas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire em Centro Comunitário, iniciaram em 2002 no bairro do Guamá em Belém, tempo que corresponde à criação do NEP. Nesse espaço foram desenvolvidas atividades socioeducativas com jovens, adultos e idosos, com uma presença significativa de pessoas na terceira idade.

Segundo Oliveira (2011) nesse ambiente educativo, o trabalho pedagógico foi realizado com uma turma de pós-alfabetização. As atividades foram efetuadas a partir do *tema gerador*, bem como em todos os grupos do NEP de ensino/extensão. Com o este suporte pedagógico é possível desenvolver um ensino que se fundamenta no respeito e valorização da experiência de vida dos educandos.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nos por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 24).

Após o conhecimento sobre a realidade vivenciada pelos idosos/educandos, são desenvolvidas atividades que envolvam a comunidades a uma participação mais efetiva, com temas de relevância social. Desse modo, são realizadas reuniões, seminários e pesquisas. Diversos eventos envolvendo a comunidade já foram feitos, como exemplo do seminário sobre doenças sexualmente transmissíveis e drogas (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011).

Por ser uma ação educativa que envolve de forma muito próxima a comunidade local, já que se constitui em um Centro Comunitário, que realiza atividades recreativas e assistenciais no bairro, os/as educadores/as do NEP realizam, também, eventos educativos com a participação da comunidade local, bem como atividades extraclasse com visitas a museus, parques, entre outros (OLIVEIRA, 2011, p. 06).

De acordo com Valentim, Braga e Almeida (2009) as práticas dos educadores nesse espaço educativo se pautaram no ideal libertador de educação que envolve um compromisso ético-político, ultrapassando a concepção tradicional de alfabetização que privilegia a memorização e reprodução de palavras dissonantes do contexto social e histórico dos sujeitos.

O processo de pós-alfabetização implica num artifício de emancipação sociopolítica, de conscientização e transformação, assentando-se na construção de uma educação mais humana e menos excludente. Portanto, funda-se num instrumental para estimular a participação cidadã.

As ações do NEP também denotam uma proposta educacional que se contrapõe ao padrão tradicional vigente que nega a participação dos educandos no processo educativo. A educação popular desenvolvida pelo Núcleo neste espaço comunitário revelou um caráter crítico de educação, no qual a dimensão política jamais é dicotomizada. Além disso, em termos de prática pedagógica foram evidenciados os aspectos culturais e sociais da vida dos educandos, comumente negados no ensino tradicional.

### **3.1.6. Grupo de Estudo e Trabalho em Comunidades Ribeirinhas**

As ações educativas realizadas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire em comunidades ribeirinhas ocorreram em dois municípios do Estado do Pará: São Domingos do Capim e São João da Ponta. Vale destacar que as atividades com as comunidades foram suspensas em decorrência do afastamento do coordenador do grupo para realizar o curso de doutorado. No entanto, no seu retorno a Belém em 2014, o coordenador já está articulando o retorno das ações referentes à educação com as comunidades ribeirinhas.

As atividades nas comunidades rurais ribeirinhas em São Domingos do Capim e São João da Ponta iniciaram em 2001, envolvendo a formação e assessoria de

educadores do NEP e de alfabetizadores locais. Esses sujeitos eram estudantes do Curso de formação de professores do próprio município os quais pertencem, sendo também educadores da rede municipal de ensino. Além dos graduandos, docentes com formação pelo magistério que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental também participaram das ações promovidas pelos educadores do NEP (CORRÊA, 2002).

De acordo com Corrêa (2002), a primeira fase do processo iniciou com o trabalho de fundamentação teórica e prática dos educadores/alfabetizadores das comunidades ribeirinhas. Na segunda fase as ações se fundaram no desenvolvimento da alfabetização. Geralmente ocorriam no último final de semana de cada mês.

Os educadores/alfabetizadores atuantes em turmas de alfabetização nas comunidades ribeirinhas recebiam, a cada fim de mês, assessoria e formação pedagógica dos educadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire por meio de orientações de estudos e atividades sociopedagógicas (OLIVEIRA, 2011).

O Grupo de Estudo e Trabalho com as Comunidades Ribeirinha compreende que o processo educativo não é um puro praticismo e nem, muito menos, um puro teorismo. Concebe, sim, essas duas esferas como campos inseparáveis e dialéticos num constante em transformação e numa dada realidade concreta, tendo em vista a criação e recriação de um saber-fazer alfabetizador crítico, desvelador e comunicador da realidade humana (CORRÊA, 2002, p. 69).

O autor ainda destaca que:

[...] práxis educativa a qual tem como eixo estruturante e organizado a *matriz interdisciplinar*, através da qual as áreas do conhecimento estão interrelacionadas em constante *diálogo-dialético* com o saber do cotidiano, o *saber da experiência* feito dos (as) ribeirinhos (as) amazônidas, o qual se constitui como nosso ponto de partida, para o desdobramento de tais atividades (CORRÊA, 2002, p. 72).

As atividades se pautaram na dimensão político-pedagógica na medida em que a prática do NEP não se limita ao ensino, mas em uma relação de reciprocidade entre educadores e educandos/alfabetizadores, tendo em vista uma construção coletiva dialógica que congregue para uma formação crítica e humana, visando que estes sujeitos se compreendam como parte que intervém na dinâmica social,



fortalecendo resistência contra as formas de opressão, principalmente dos sujeitos pertencentes as áreas rurais que muitas vezes sofrem discriminação e não possuem acesso a uma infraestrutura escolar, de saúde, saneamento básico, entre outros, por estarem distantes dos grandes centros urbanos.

Assim, mediante a descrição acerca do funcionamento dos grupos de estudo e trabalho do NEP compreendemos que eles denotam práticas políticas de valorização e respeito aos saberes dos educandos construídos na/com a vida. Além de ser, uma ação que se compromete permanentemente com a educação libertadora, crítica e humanizadora.

No NEP, o aluno da graduação tem a possibilidade de exercitar a participação como docente em ações educacionais na perspectiva da educação popular, que contribuem para a seu amadurecimento enquanto profissional - distinto do apreendido em seu curso de origem.

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do discência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p.15).

O processo de extensão do NEP objetiva promover o exercício da atividade de educador popular nos mais diversos espaços de atuação. Consiste numa prática reflexiva, ética e política acerca do contexto social e educacional no Brasil e, sobretudo, dos municípios do Estado do Pará.

A extensão também se configura como instrumento de formação contínua de educadores e educandos, além de reforçar a parceria entre universidade e comunidade. Essa aproximação fora do espaço universitário faz com que os graduandos se deparem com o contexto real. Essa relação envolve hospitais, centros comunitários, escolas e casas de acolhimento.

As ações extensionistas do NEP se fazem pelo compromisso com o educando, com respeito, ética e rigorosidade, no qual a práxis educativa é imprescindível. "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação

Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 11).

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza.

A extensão é uma forma que os graduandos têm para se desenvolver enquanto docente, pois na medida em que formam educandos, também se formam como educadores e enquanto seres humanos. Nas turmas de ensino/extensão o currículo, o NEP se apresenta como flexível e se relaciona de forma dialética - perpassando pela cultura escolar e cultura local - articulando temas do contexto sociocultural para construção do conhecimento de forma mais significativa (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011).

### **3.2. Atividades de formação e pesquisa**

Conforme Oliveira e Mota Neto (2011), o NEP, em termos quantitativos, formou em média 414 educadores da Universidade do Estado do Pará nos últimos anos, 1.085 professores de diversas instituições e alfabetizou 1.784 educandos (crianças, jovens, adultos e idosos) em Belém e em outros municípios do Estado do Pará.

No NEP, o processo de formação se configura numa ação democrática e reflexiva sobre a prática. Os educadores planejam, desenvolvem as ações e as avaliam de forma participativa, dialógica e sistemática. Os educadores refletem sobre o saber-fazer, dialogando entre si e com os educandos.

O NEP é um espaço de promoção de diálogo, se caracteriza por suas práticas formadoras tanto de educandos quanto de educadores. O processo de formação é contínuo, bem como a iniciação enquanto pesquisador, pois o trabalho é também investigativo.

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire vem promovendo momentos de estudo com os educadores sobre as obras de Paulo Freire. Iniciativa esta que já havia sido feita alguns anos atrás, porém tendo algumas interrupções.

A formação sistemática dos educadores do NEP possibilita a reflexão contínua sobre a práxis pedagógica. É também uma forma de promover o exercício da ação docente, que pressupõe uma responsabilidade ética e política em relação aos educandos, tendo o diálogo como princípio da construção da ação pedagógica humanizadora. “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996, p. 19).

Essa formação contínua é desenvolvida por meio de reflexões sobre as experiências apreendidas na convivência coletiva com adultos e idosos nas turmas de alfabetização e com as comunidades locais; nas reuniões administrativas e de planejamento pedagógico, com a socialização e debate sobre as experiências e as dificuldades encontradas nas práticas educativas; na pesquisa sócio-antropológica; nos encontros mensais de formação e nos estudos, oficinas e debates sobre temáticas consideradas relevantes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas (OLIVEIRA, 2011, p. 7).

Assim, os encontros educativos proporcionam uma convivência dialógica, afetiva e amorosa sem deixar de considerar a rigorosidade metódica como parte do processo, pois “[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo” (FREIRE, 1993, P. 10).

O processo de aprendizagem conforme Charlot (2000) envolve questões epistêmicas e de identidade essenciais para buscar compreender determinadas situações presentes no cotidiano escolar. O autor explica que uma aula para ser considerada interessante depende do bom relacionamento do educando com o educador o qual ministra determinada disciplina e de sua relação consigo mesmo, “a relação com o mundo depende da relação com o outro e da relação consigo”. (p.73).

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

da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 1996, p. 12).

Além da formação de seus educadores, o Núcleo atua nos mais diversos *lôcus* nas áreas periféricas de Belém e outros municípios do Estado do Pará, realizando formação de professores na perspectiva da educação popular. De acordo com Oliveira (2011) a formação continuada promovida pelo NEP tem como parcerias as Secretarias Municipais de Educação, a Alfabetização Solidária, além de outras instituições governamentais e não governamentais da sociedade.

O NEP ao longo de sua história vem desenvolvendo pesquisas nos mais diversos campos da educação. Segundo Mota Neto, Gomes e Ramos (2011) as linhas de pesquisa estão estruturadas em:

1- Educação Popular de Jovens e Adultos – Desenvolvendo o ensino, pesquisa e extensão integrando teoria e prática, tendo em vista a aproximação entre comunidades e universidade, em espaços hospitalares e em áreas urbanas e rurais;

2- Educação Popular Infantil e Escolarização Básica – Viabilizando o ensino, pesquisa e extensão em comunidades periféricas, promovendo atividades com crianças e adolescentes populares.

3- Educação Inclusiva e Diversidade – Investiga políticas de inclusão educacional e possibilita ações que estimulem a inclusão social, além de coordenar a “Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense”. Desenvolve ainda a pesquisa “A prática da escolarização inclusiva e o atendimento especializado na Amazônia Paraense”.

4- Educação Freireana e Filosofia – Promove estudos de filosofia na perspectiva do pensamento educacional de Paulo Freire com crianças e adolescentes em ambientes escolares.

5- Educação, Desenvolvimento e Ação Coletiva na Amazônia – Fomenta estudos e pesquisas sobre/na educação no campo na Amazônia, fortalecendo e viabilizando a inclusão e identidade cultural das localidades.

Conforme os autores, o Núcleo também apresenta como redes de pesquisa: Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense (UEPA, UFPA, UFOPA e

IFPA); Centro de Documentação e Memória da EJA na Amazônia (UEPA, UFPA, UFAM, UEA, UNITINS); Observatório Nacional da Educação Especial (UFSCAR, UEPA, USP, UEL, UFBA, UFGD, UFPB, UFRO, UFS, UFU, UFAL, UFGO, UFAM, UFAP, UFES, UFMS, UFRJ, UFRN, UFF) e Rede Freireana de Pesquisadores (PUC/SP, UEPA, UFPA, UECE, UFPB, UFPE, UEPG, UFRN, UFSC, UFSCar, UNOCHAPECÓ, PUC/MG, UNISINOS, USP).

As ações de pesquisa do NEP envolvem parcerias com outras instituições ganhando força e reconhecimento pelo trabalho que vem desenvolvendo na região Norte do Brasil. No tocante a educação no campo, o Núcleo é membro do Fórum Paraense de Educação no Campo.

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire também estabelece vínculo com o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), que é um conselho de educação popular que atua em países da América Latina e Caribe.

A produção dos discentes por meio do TCC, de modo geral, está vinculada às atividades desenvolvidas nos GETS e nas diferentes pesquisas realizadas pelo NEP nas redes de pesquisas em âmbito nacional. Observamos, desta forma, a relevância do trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire no campo da pesquisa e do ensino, haja vista que se percebe uma regularidade de produção não apenas em termos quantitativos, mas também qualitativamente, pois estimula o processo de ensinar e pesquisar - o que certamente favorece o amadurecimento teórico-prático dos envolvidos nessa dinâmica educativa.

Considera Freire (1996) que ensino e pesquisa jamais poderão ser dicotomizados, pois ensinar exige uma permanente aprendizagem que gera questionamentos e a pesquisa, por sua vez, relaciona-se a esse processo como forma de busca do saber ou de sua constatação, sendo também uma maneira de compartilhar o que se sabe. A pesquisa e o ensino, portanto, consistem em diretrizes do NEP, por se tratar de uma prática educativa - política e investigativa, a qual favorece o desvelamento de temas para a melhoria e o pensar crítico sobre a educação nas suas variadas dimensões.

### **3.3. Publicações, eventos e premiações**

De acordo com as informações levantadas no próprio Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, as publicações promovidas até os dias atuais são as seguintes:

Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Relatos de Pesquisas e de Práticas Educacionais. Belém: NEP-CCSE-UEPA (2015);

Educação de Jovens e Adultos: Pesquisas e Memórias. Belém: EDUEPA (2014);

Práticas de Escolarização em Salas de Recursos Multifuncionais: dizeres de professores e alunos. Belém: EDUEPA (2014).

Formação Pedagógica de Educadores Populares: fundamentos teórico-metodológicos freireanos (2011);

Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: relatos de Pesquisas e de experiências dos grupos de cartografia de saberes: representações sobre religiosidade em práticas educativas populares. Belém: EDUEPA (2008);

Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais de alfabetizando amazônidas. 2e. Belém: EDUEPA (2008);

Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores no Município de Ananindeua- Pará. Belém: CCSE-UEPA. (2007);

Cartografia de Saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular. Belém: EDUEPA. (2007);

Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais de alfabetizando amazônidas. CCSE-UEPA. Belém – Pará (2004);

Caderno de Atividades pedagógicas em Educação Popular: pesquisas e práticas educativas de inclusão social. CCSE-UEPA. Belém – Pará (2004);

Palavra - ação em Educação de Jovens e Adultos Belém: CCSE-UEPA (2002).

Acrescenta-se no quadro das produções do NEP, os Trabalhos de Conclusão de Cursos - TCCs, monografias, dissertações e trabalhos em geral publicados em eventos acadêmicos pelos membros do Núcleo<sup>5</sup>. Segundo levantamento de Mota Neto, Gomes e Ramos (2011), foram produzidas 98 obras, sendo 77 regionais, 17 nacionais e 04 internacionais por educadores do NEP.

---

<sup>5</sup> Para mais detalhes ver Mota Neto; Gomes; Ramos (2011). Levantamento e perfil das produções acadêmicas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/CCSE/UEPA).

Os eventos fomentados pelo NEP possibilitam discussões do que vem se produzindo acerca da educação popular, bem como revelar a multiplicidade de estudos construídos que agregam a ciência à realidade social e política da região Amazônica, constituindo-se também num espaço de formação.

O quadro nº 3 a seguir apresenta os eventos promovidos pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire:

Quadro 3- Eventos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire

Encontros de Educação Inclusiva e Diversidade na Amazônia Paraense	Jornadas Paulo Freire	Seminários Temáticos de Educação Popular	Seminários de Educação do Campo
--	-----------------------	--	---------------------------------

Fonte: Mota Neto; Gomes; Ramos, (2011)

Por meio desses eventos o NEP socializa os resultados das pesquisas realizadas pelos seus educadores. Envolvendo as redes de pesquisas, relata as experiências educativas e divulga suas publicações.

Para um maior conhecimento das premiações e reconhecimentos do NEP, novamente fiz uso do texto elaborado pelos educadores do Núcleo: Mota Nato, Gomes, Ramos (2011). Segundo os autores, as premiações são:

2012 – Publicação da UNESCO “Políticas y Prácticas en Alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe;

2012 – Publicação do Comité Mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA);

2011 – Red de Innovaciones Educativas Para América Latina y el Caribe (INNOVEMOS – UNESCO);

2010 – Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos (OEI – MEC – SEDHPR – Fundação SM);

2009 – Série Educação ao Longo da Vida do Programa Salto para o Futuro (TV Escola, Ministério da Educação);

2006 – Prêmio Instituto Unibanco/Alfabetização Solidária.

Essas premiações evidenciam o reconhecimento público do valor social das ações educacionais e de pesquisas em educação popular do NEP. Evidenciam, também, a relevância deste estudo sobre as práticas dos educadores formados pelo Núcleo, para demonstrar como suas práticas se processam e se são ou não condizentes com a proposta de educação popular freireana do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire.





Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade (FREIRE, 2001, p.20)

#### **4. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL**

A educação popular é uma alternativa político-pedagógica que visa à construção de uma nova epistemologia que congregue a pluralidade de ideias e dê visibilidade aos sujeitos e sua existência enquanto atores sociais. Esta alternativa envolve a relação de respeito com o diferente, tornando-se um caminho para se ampliar o exercício do diálogo e do fazer da práxis como alicerce para sua efetivação. É também uma urgência na medida em que a oferta da educação aos sujeitos das classes populares é conduzida por uma lógica marginal.

A partir dessa compreensão, nesta seção, realizaremos uma breve discussão acerca da educação popular no Brasil e os sentidos e concepções que lhe foram atribuídas ao longo de sua formação histórica. Nas primeiras décadas do século XX, houve um empenho por parte de educadores, intelectuais, políticos e grupos organizados em prol de uma educação pública, laica e estendida a todos. Entretanto, esse trabalho político pela escola pública e o poder do Estado, que confirmou o advento do ensino escolar oficial, não foram os motivos reais para a sua consolidação (BRANDÃO, 2009).

De acordo com Paiva (2003), a educação para o povo só começou a ser sistematizada quando a revolução industrial da Europa demandou a apropriação das técnicas de leitura e escrita – embora também houvesse motivos de ordem religiosa. Com o desenvolvimento do capital, a educação passou a ser a ferramenta de ascensão social.

Certamente existia uma série de interesses capitalistas, representados pelo empresariado dos setores urbanizados, que objetivavam a escolarização e capacitação de migrantes rurais e estrangeiros nas indústrias para que, após essa qualificação, estas pessoas pudessem contribuir com o “progresso” do país. Fatores estes que motivaram a “preocupação” para o deslanchar da educação do povo. A escola pública estendida a populações rurais e urbanas do país foi uma consequência da primeira mobilização nacional pela educação de todos e que foi sendo ampliada – minimamente - nos anos iniciais da República.

No entanto, a consistência, ou até mesmo ausência, de uma política educacional sólida e o descompromisso para a promoção da educação escolar básica, acoplaram-se a questões sociais externas ao campo da educação, resultaram em processos brandos com efeitos quase insignificantes quanto a

melhoria dos índices escolares aos sujeitos pobres e sobre a participação destes na vida nacional (BRANDÃO, 2009)

Podemos assim compreender que essa prática denota uma política educacional descompromissada com os indivíduos das classes populares, a qual resultou no não acesso a uma educação crítica e negou-se a sua participação enquanto sujeitos transformadores e construtores da história. Entre os anos de 1920 e 1940 ocorreu o que educadores e estudiosos do assunto na contemporaneidade chamam de o período dos “*entusiasmos pela educação*”, provenientes de ideais liberais da França. Estes tinham como princípios basilares conceber a educação escolar como um direito de todos e o meio mais imediato das bases de uma sociedade democrática. Referia-se também a formas e qualidade da participação de brasileiros na cultura, política e na vida econômica. Estes eram os principais indicadores para a superação do atraso e da pobreza do país (BRANDÃO, 2009).

Conforme Paiva (2003), nesta mesma época, uma pesquisa realizada pelos Estados Unidos apontava o Brasil como líder de analfabetismo no mundo. Com esta situação foi necessário buscar alternativas para combater esse índice negativo, algo que impedia a inserção do país no grupo das “*nações cultas*”. Em decorrência disso, intensificaram a propagação da educação para as classes populares.

A educação do povo era o único problema nacional, seu corolário era a atribuição de todos os problemas à ignorância de nossa população. Associa-se à posição de preconceito contra o analfabeto, como elemento incapaz responsável pelo escasso progresso do país e pela impossibilidade do Brasil participar do conjunto das “*nações de cultura*”. (PAIVA, 2003, p. 38).

A partir da manifestação pela escola pública e do “*combate ao analfabetismo*” muitas conquistas foram obtidas. Entretanto a educação popular de base liberal foi um projeto nunca inteiramente realizado no Brasil: a educação ainda se apresentava como símbolo de controle da classe dominante já que pouco contribuiu para a melhoria do ensino das massas.

Mesmo em graus elementares, a escola pública é deficiente e deixa ainda à margem de uma educação escolar adequada um número muito grande e persistente de crianças, adolescentes e jovens pobres. Finalmente, todo o processo de modernização do sistema escolar não resultou, até agora, em uma oferta de educação compatível com as necessidades de instrução, formação, instrumentalização e capacitação das pessoas do povo (BRANDÃO, 2009, p.18).

Considera Paiva (2003) que a luta pela educação pública, as campanhas para a superação do analfabetismo e as práticas de educação de classe dos operários são ideias advindas e desenvolvidas por movimentos de educação ou por setores de movimentos sociais e/ou por políticos engajados nas causas educacionais. Todavia, estas práticas não se configuravam como um trabalho político e crítico, pois, suas ideias reforçavam a dicotomia entre pedagógico e social.

De acordo com Brandão (2009), na década de 1950, vários trabalhos com a classe popular foram desencadeados como forma de difusão de ideias da Organização das Nações Unidas (ONU) encarregada do “*desenvolvimento de comunidades*”. Tal órgão incumbiu à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promover propostas de educação que seriam parte de estratégias de desenvolvimento “*a partir da base*”.

A educação popular no Brasil foi constituída por um processo de universalização do ensino, em que as camadas populares tiveram acesso a instrução básica com a disseminação do ensino fundamental. No entanto, é importante esclarecer que esse “acesso” foi controlado, pois era o intelectual quem representava e conduzia esse processo (PAIVA, 2003). Isto é, denotava-se, então, como um instrumental de controle social, haja vista que se mantinha um trabalho vertical, de representação do povo e não com o povo. Características de uma lógica fortemente ideologizada pela classe economicamente dominante.

A educação de adultos objetivava a participação dos indivíduos considerados marginais em um processo de rompimento com esse estigma. As hipóteses da marginalidade social estavam vigorando para aqueles sem escola ou com carência de ensino e os marginalizados socialmente distantes dos processos de desenvolvimento e modernização. Essa preocupação envolvia um interesse maior: a integração desses sujeitos na lógica “*produtiva*”.

Todavia, se por um lado a educação e o desenvolvimento de populações marginalizadas eram vistas como uma benevolência social, de outro lado se configurava como uma forma de investimento para integrá-los nas relações do capital, no exercício da cidadania – mercadológica - e no “desenvolvimento” da sociedade. Certamente, todo esse processo objetivava a participação de homens e mulheres como colaboradores e reprodutores dessa matriz.

Por isso que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, dessa “generosidade” que se nutra da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 1986, p.17).

No tocante ao período de 1960, a educação popular surgiu como um *movimento de educadores* que trouxeram teorias e práticas da atuação, no qual foi denominada de *cultura popular* “considerada como fundamento simbólico-ideológico de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares para uma luta de classes dirigida à transformação de ordem, social, política, econômica e cultural vigente” (BRANDÃO, 2009, p. 27-28).

Um fator que possibilitou a manifestação da educação popular no Brasil, na década de 60, foi o encontro entre os intelectuais (estudantes, religiosos e partidários militantes), a aquisição de espaços de novas alternativas de preparo das classes populares, sendo Paulo Freire um dos principais colaboradores do surgimento deste tipo de educação.

A década de 1960 foi o auge do populismo e ao mesmo tempo foi um período fortemente marcado por uma hegemonia política a qual visava a potencialização do desenvolvimento econômico do país, estabelecendo a implantação definitiva do capitalismo no Brasil.

O populismo tinha também como perspectiva propagar a falsa ideia de que um governante poderia adotar hábitos que se aproximassem da forma como a grande população vivia. De certa forma se configurou uma estratégia para ganhar a confiança do povo e conseqüentemente seus votos já que se agradava de tais atos. Estas práticas foram muito utilizadas pelo presidente Jânio Quadros.

Por outro lado, de acordo com Fávero (2006), o Movimento de Educação Popular indicava às massas populares um trabalho de inclusão do povo, por meio da difusão de escolas e campanhas de alfabetização de jovens e adultos, além do surgimento de movimentos de cultura popular. Paulo Freire, diante desse contexto, propõe uma educação para a libertação das massas.

No começo de 1960, o educador pernambucano e um grupo de colaboradores colocam em prática um projeto de extensão universitária da Universidade Federal de Recife que culminava para a alfabetização de jovens e adultos tendo em vista o contexto sociocultural dos sujeitos. Mais tarde, essa empreitada se ampliou por outros Estados (FÁVERO, 2006).

Importante esclarecer que, conforme Fávero (2006), o trabalho desenvolvido por Freire se revelou como proposta diferenciada que incluía os sujeitos os quais estavam às margens do desenvolvimento social e econômico do país. Mesmo diante do apoio financeiro populista, em que era evidente o seu caráter ideologizador, esta condição não desvalidou a proposta de educação apresentada por Freire. A partir dessa educação, o contexto histórico que o Brasil vinha traçando era de esperança de uma superação das práticas excludentes. Via-se nessa nova concepção um ideal a ser alcançado, sendo, todavia, retido durante o golpe militar.

Segundo Fávero (2006), impossibilitado de continuar seu trabalho no Brasil, devido ao golpe militar de 1964, Paulo Freire aos 43 anos foi exilado para a Bolívia, onde permaneceu pouco tempo. Posteriormente, passou por diversos países ficando fora do Brasil durante quase 16 anos. Foi a partir das experiências somadas durante este período que o educador compreendeu a educação de outra forma. Assim, em 1980 retornou para o Brasil com a pretensão de reconstruir suas ideias.

Conforme Brandão (2009), a partir das décadas de 1980 e 1990, o objetivo da educação no Brasil era a melhoria da qualidade de vida por meio de uma proposta desenvolvimentista local. Tendeu-se desenvolver a participação popular na transformação social de forma regulada. Assim, significa dizer que se passou do indivíduo educado para a vida em sociedade à educação dos indivíduos para o desenvolvimento de sua comunidade e, a educação desta através de seus membros.

Na verdade, os investimentos para o desenvolvimento socioeconômico como forma de poder em si mesmo era o que almejavam os programas para o “desenvolvimento”. “Tratava-se de intervir sobre a totalidade da ordem e da vida do

que chamam 'comunidades populares' e ocupar ali todos os espaços tradicionais e variantes de articulação de pessoas, grupos, e equipes locais" (BRANDÃO, 2009, p. 23-24).

Desse modo, significava:

Sobrepor, através do poder institucional de uma agência de mediação, a domínios tradicionais da vida social popular (a família, a parentela, a vizinhança, as equipes de trabalho produtivo ou ritual), as formas externas, "modernizadoras" das articulações que regem, justamente, a teia das incontáveis formas de relações entre pessoas, grupos e símbolos da vida social. O programa de desenvolvimento introduz extensões de si mesmo, de sua própria racionalidade, e cria: "comissão de moradores", o "clube de jovens", o "grupo de mães". Quando realizado em ampla escala, um programa de educação e desenvolvimento não esconde a ambição de reordenar todos os domínios da "comunidade". Fazê-lo de tal sorte que coisa alguma escape ao seu controle e se constitua fora do alcance de sua lógica (BRANDÃO, 2009, p. 24, 25).

A gênese do movimento foi a partir dos grupos engajados na transformação dos condicionantes sociais que oprimiam a maioria da população e a conscientização por parte das massas para sobrepor a desigualdade, a miséria e a exclusão por meio de ações fragmentadas. Estes foram alguns dos indicadores para se buscar uma alternativa de transformação das condições encontradas. Porém, essa concepção não partiu da UNESCO, ela surgiu de experiências na América Latina (BRANDÃO, 2009).

A luta se engajou na remoção de obstáculos, ou seja, na ultrapassagem da condição marginalizadora, enfrentando também qualquer tipo de opressão e resistir à dominação. De acordo com Freire (1989) não é difícil para o dominado ter consciência da sua dominação, com essa consciência se dando em dois níveis: subjetivo e coletivo.

A concepção de educação popular não significou uma inconstante ou um desdobramento da educação informal ou da educação de adultos. Ela foi/é, sobretudo, uma ação política com as classes populares através da educação e transgressora da ordem social vigente.



A diferença entre a educação popular e outras concepções está, em primeiro lugar, na origem de poder e no projeto político que submete o agenciamento, o programa e a prática de um tipo específico de educação dirigida às classes populares. Está em segundo lugar, no modo como o educador pensa a si mesmo e o *projeto de educação*, no sentido mais pleno que estas palavras podem ter (BRANDÃO, 2009, p. 27).

A dialeticidade entre reflexões e práticas, o trabalho de grupos visando a reelaborar uma proposta educativa conduzida politicamente como enfrentamento e resistência ao *status quo*, foi um dos pilares de sustentação da Educação Popular. Vale dizer que, inúmeras concepções foram atribuídas ao termo, mas nos referimos à Educação Popular gerada pelos movimentos populares e suas lutas, educação que concebe os sujeitos como *atores* de conhecimento. Educação esta defendida por Paulo Freire.

O caminho da educação popular se delineou como uma nova proposição de educação divergente da tradicional e opositora da desigualdade social. Depois ela se consolida como alternativa de educação a serviço do processo de transfiguração do povo passando de sujeito econômico para sujeito político, capaz de compreender e transformar as relações de educação que são apenas armadilhas ideológicas.

A educação, por isso mesmo, é tarefa para depois da transformação. Numa perspectiva não objetivista mecanicista nem subjetivista mas dialética, mundo e consciência se dão, como disse Sartre, simultaneamente. A consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na *inserção* no mundo e não na *adaptação* a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper (FREIRE, 2000, p. 41).

A transformação da sociedade na qual se constrói um novo ser humano e uma nova cultura ocorre num processo permanente e coletivo, em que as classes populares possam se educar com sua própria prática e fortalecer os seus saberes como base na educação popular. Além do mais, a educação popular “vincula-se organicamente à possibilidade de criação de um saber popular, por meio da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia” (BRANDÃO, 2009, p. 32).

Existem inúmeras iniciativas acerca da educação popular em todo o continente latino-americano que passou de uma educação voltada *para* o povo a uma educação *com* o povo, compreendendo-o também como construtor, ou seja, a Educação Popular como ação política que inclui todos os sujeitos no processo. Educação Popular em que o povo como uma coletividade pode transformar a história e a cultura do país.

A ideologia dominante vive dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva* e *refletora* da realidade (FREIRE, 1986, p. 17).

A Educação Popular, nas palavras de Brandão (2009), é uma prática sobre a cultura, norteadas pela consciência de classe, sendo ela uma necessidade política. Educação Popular é também “mais um modo de presença assessora e participante do educador comprometido do que um projeto próprio de educadores a ser realizado sobre pessoas e comunidades populares” (p. 35).

A educação popular pode ser realizada em todas as situações em que as pessoas compartilham saberes, aprendem e se instrumentalizam. Por isso não pode ser considerada uma atividade pedagógica *para* ou puramente pedagógica, justamente por ser um trabalho em que todos participam coletivamente.

A educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. (FREIRE, 2001, 49)

Para Brandão (2009), a educação popular, hoje, aspira ao trabalho pela valorização da diferença, direcionando para o fortalecimento do poder popular. Ela caracteriza-se como resistência e oposição ao *status quo*, insere-se num dinamismo que transcende tempo/espaço e isso reflete o seu sentido histórico. Denuncia a realidade que se constitui nas teias do considerado “normal”, haja vista que vivenciamos a opressão.

A educação popular se engaja e se consolida para fortalecer as iniciativas populares da sociedade contemporânea no enfrentamento das desigualdades sociais. Ela significa também um movimento de inclusão educacional e social visando um saber crítico e o exercício da cidadania. Este movimento de inclusão pode ser desenvolvido em diversos espaços, inclusive em espaços não formais de educação. A educação popular se faz por um processo de práxis educativa, que não se limita apenas no discurso, mas envolve a participação crítica e politicamente engajada dos que historicamente são excluídos e marginalizados pelo sistema.

#### **4.1. EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA.**

Antes de discorrermos sobre a educação popular freireana, é fundamental conhecermos resumidamente quem foi Paulo Freire, o então idealizador de um tipo de educação que visa a superação da concepção de educação tradicional.

##### **4.1.1. A trajetória de vida de Paulo Freire**

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 no Recife. Na infância vivenciou a época da grande crise de 1929, quando houve a quebra da economia capitalista. Sua família até então de classe média, sofre um grande impacto com a crise que se instaurou. Assim, precisou mudar-se de sua grande residência para uma casa menor em outra cidade afastada da capital de Recife. (FREIRE, 1998)

As suas primeiras aproximações sobre leitura de mundo partiram de suas vivências na infância e adolescência, parte de suas memórias é descrita por ele em seu livro *A Importância do ato de Ler*. Teve uma educação “tardia” formalmente falando, afirmando ter aprendido muitas coisas fora do ambiente escolar. Segundo ele:

O ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da minha escolarização, foi a leitura da “palavra mundo” (FREIRE, 1989, p. 09).

Ainda o autor:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sofá, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 1989, p. 09).

São reflexões de um cenário mais amplo a partir de uma experiência particular. Essa experiência inicial foi acompanhada de seus pais que o levaram a leitura da palavra. “Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”. (FREIRE, 1989, p. 11).

A sua mãe Edeltrudes Neves Freire era dona de casa e seu pai Joaquim Temístocles Freire foi tenente da Polícia Militar de Pernambuco. Os seus pais foram suas maiores referências de afetividade e tolerância. A sua mãe era de religião católica e seu pai espírita kardecista, mas não se importou que Paulo fosse incentivado a seguir catolicismo junto a mãe. (FREIRE, 1998).

Freire fez o primário em uma escola particular chamada *Escola Eunice Vasconcelos* complementando seus estudos iniciais na cidade de Jaboatão-Recife, mas nesta cidade havia poucas escolas secundárias e as que havia eram de pouca qualidade e privadas. Após terminar seu primeiro ano secundário sua mãe lhe deu a notícia que não poderia mais pagar seus estudos. Tinha 16 anos quando concluiu o primeiro ano do ensino fundamental, encontrando-se atrasado em decorrência das dificuldades financeiras que a família estava passando. (FREIRE, 1998)

Com muita insistência para encontrar uma escola para Paulo estudar, sua mãe, a pedido dele, foi a Recife novamente se aventurar e em uma tarde conseguiu uma vaga no Colégio Oswaldo Cruz, uma instituição privada, cujo dono – que anos depois se tornou sogro do educador– era um homem muito generoso e não negava uma vaga aqueles que o procuravam para estudar. Foi quando aos 17 anos fez o segundo ano do ginásio, por ser muito aplicado, passou em seguida a trabalhar como auxiliar de chefe de disciplina e cinco anos mais depois se tornou professor na mesma escola (FREIRE, 1998).

Fez faculdade de Direito e formou-se em 1947, no mesmo ano casou-se com Elza uma professora primária – sua primeira esposa. A sua carreira na advocacia se encerra na sua primeira ação após ouvir o relato de um jovem credor, que por razões de humanidade desistiu da carreira no primeiro caso. “Gostaria de lhe dizer também que, com você encerro minha passagem pela carreira nem sequer iniciada. Obrigado” (FREIRE, 1997, p. 09).

Freire, em agosto de 1947, foi convidado para trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI) com apoio da Federação das Indústrias e do governo populista Vargas. Começou como assistente e logo depois como diretor da Divisão de Educação e Cultura. A partir dessa experiência foi que constituiu posteriormente a sua obra mais famosa *Pedagogia do Oprimido*. (FREIRE, 1998)

Paulo Freire desenvolveu um trabalho levando em consideração as vivências socioculturais do povo, dialogando horizontalmente com seus educandos, realizando desta forma uma prática que estava para além da pura técnica pedagógica, mas seu trabalho foi interrompido em 1964, ano do golpe militar brasileiro. (FREIRE, 1998).

Paulo Freire foi exilado, passando por diversos lugares do mundo, como Bolívia, Chile, EUA, Cambridge, Genebra, África (Guiné-Bissau e Moçambique) entre outros. Quando retornou ao Brasil em junho de 1980, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e em 1989 a 1991 tornou-se Secretário de Educação da cidade de São Paulo. Nesta Secretaria foi responsável pela criação do Movimento de Alfabetização (MOVA), que objetivava promover a educação de jovens e adultos no período de 1989 a 1991. (SCOCUGLIA, 1999)

Foi durante o exílio que pôde refletir profundamente sobre suas lembranças, o que o fez repensar sobre a educação e seu papel enquanto educador. O exílio tornou-se um espaço-tempo em que pôde refletir criticamente sobre a sua própria situação. Passou por diversos países (FREIRE, 1997).

Na verdade, um dos sérios problemas do exilado ou exilada está em como lidar, de corpo inteiro, com sentimentos, desejos, razão, recordação, conhecimentos acumulados, visões do mundo, com a tensão entre o hoje sendo vivido na realidade de empréstimo e o ontem, no seu contexto de origem, de que chegou carregado de marcas fundamentais. No fundo, como preservar sua identidade na relação entre a *ocupação* indispensável no novo contexto e a *pré-ocupação* em que o de origem deve constituir-se. Como lidar com a saudade sem permitir que ela vire nostalgia. Como inventar novas formas de viver e de conviver numa cotidianidade estranha, superando assim ou reorientando uma compreensível tendência do exilado

ou da exilada de, não podendo deixar de tomar, pelo menos por largo tempo, seu contexto de origem como referência, considerá-la sempre melhor do que o de empréstimo. Às vezes, é melhor mesmo, mas nem sempre o é (FREIRE, 1997, p. 17).

Aponta Scocuglia (1999) que quando Freire retornou para o Brasil em junho de 1980 passou a atuar na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Depois de seis anos de sua chegada ao país sofreu um grande impacto com o falecimento de sua esposa Elza. Mas anos depois se casou pela segunda vez com sua ex aluna Ana Maria.

Exerceu o cargo de Secretário de Educação em São Paulo engajando-se nos movimentos de alfabetização, além de discutir sobre a questão salarial dos professores. No ano de 1993, recebeu o prêmio Nobel da Paz, mas já havia recebido outro prêmio da UNESCO de Educação para a Paz. Recebeu mais de 40 títulos de *doutor honoris causa* de instituições de vários países (SCOCUGLIA, 1999).

Paulo Freire foi um educador mundialmente conhecido pelo trabalho desenvolvido nos anos de 1960 em suas experiências de educação popular cujo grupo de trabalho foi responsável pela alfabetização de 330 pessoas em 48 dias. Freire participou dos movimentos de cultura popular como: Movimento de Base, Ação Popular e a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Mesmo com curto tempo de existência, esses movimentos se tornaram significativos para a história da educação brasileira (SCOCUGLIA, 1999).

Paulo Freire faleceu em 02 de maio de 1997 na cidade de São Paulo devido a complicações no sistema circulatório provenientes dos anos em que fez uso de cigarros. O educador nos deixou seu legado de ideias inovadoras para que fossem repensadas na forma de uma proposta de educação humanizadora, política e ética, engajada politicamente com as classes populares e um pensamento contemporâneo sobre a compreensão profunda da educação e do mundo. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, em 13 de abril de 2012 foi sancionada a lei 12.612, a qual o declarou Patrono da Educação Brasileira.

.A escrita poética de Paulo Freire a partir de suas obras nos mostra que desde pequeno ele era envolvido pela curiosidade e sempre questionava sobre as injustiças sociais. Suas memórias de infância o ajudaram a entender mais acerca do

universo social e educacional, pois se interessava por questões que envolviam as relações entre ser humano e mundo, articuladas com as dimensões políticas ideológicas.

#### **4.1.2. O pensamento educacional de Paulo Freire**

Na visão de Freire (1982), a educação ao mesmo tempo em que se caracteriza como ato de conhecimento é também um ato político, pois são dimensões indissociáveis, o que dissolve a ideia de neutralidade. A educação por ser de natureza política assume a sua relação com o mecanismo de poder.

Uma primeira afirmação que gostaria de fazer é a de que assim como é impossível pensar a educação de forma neutra é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutralmente. Não há qualidades por que lutemos no sentido de assumi-las, de com elas requalificam a prática educativa, que possam ser consideradas como absolutamente neutras, na medida mesma em que, valores, são vistas de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos (FREIRE, 2001, p. 22).

A postura politizada de Paulo Freire em relação à educação se amplia com suas experiências fora do país, onde percebeu que a educação não se separa dos fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. A educação é formadora de consciência, bem como ideológica, podendo ela servir aos interesses de quem a comanda. O que se observa quando se envolve a educação, é um distanciamento da construção coletiva, solidária e humanizadora em detrimento da preparação para os “negócios” de uma cidadania do mercado.

A educação de cunho conservador promove a competição e fortalece o mecanismo de seleção entre os mais “competentes” e os menos “competentes” com o propósito de destacar a superioridade de um em relação ao outro. “A escola leva os alunos a serem somente realistas ou menos cínicos, levando-os, por exemplo, a calcular seu investimento escolar em função do que pode lhes dar uma disciplina na corrida para as provas” (CHATIER, 2005, p, 21).

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista a pedagogia de cunho tecnicista privilegia as técnicas e métodos visando à produtividade do ensino. A subjetividade nesta pedagogia é secundarizada ou até mesmo descartada, não

oportunizando a criticidade. “O sistema de ensino burocratizado permite a eficácia da ação pedagógica ao apresentar aparentemente um ensino *objetivo* e *neutro*, que exclui a classe dominada e contribui para que ela mesma seja ‘incompetente’” (OLIVEIRA, 2006, p.115).

Nesta educação, que é competitiva e meritocrática, reforça-se a lógica de atribuir o fracasso escolar ao educando por sua incapacidade em aprender ou ao professor pela dificuldade no ensinar. Vale ressaltar que professores também se tornam agentes do Estado colaborador/reprodutor das ideologias dominantes.

Alves (1982) compreende o professor no sistema capitalista como um agente prestador de serviços do mercado, cujo valor se dá pela sua excelência na função que desempenha.

Mas *professores* são habitantes de um mundo diferente, onde o “educador” pouco importa, pois o que interessa é um “crédito” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isso mesmo professores são entidades “descartáveis”, da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café, descartáveis. [...] De *educadores* para *professores* realizamos o salto de *pessoa* para *funções*. [...] Com o advento do *utilitarismo*, entretanto, tudo se alterou. A *pessoa* passou a ser definida pela sua *produção*; a *identidade* é engolida pela *função*. (BRANDÃO, 1982, p. 18).

No entanto, esclarecemos que isto não significa dizer que se deva atribuir apenas ao professor a responsabilidade pelas fragilidades da educação, mas sim compreender que se trata de uma deficiência no próprio sistema e que perpassa por diversos fatores, entre os quais as condições de trabalho docente e a formação dos professores.

Consideramos que os professores também são oprimidos pelos mecanismos ideológicos do sistema. No entanto, possuem poder – no sentido subjetivo e coletivo - para transgredir a ordem vigente para se libertarem das amarradas as quais impedem a construção de uma educação mais crítica e libertadora.

A Educação Popular de Freire é marcada pelo rompimento histórico com a educação tradicional voltando-se para os sujeitos oprimidos como promotores de sua libertação, que se engaja numa dimensão ativamente politizada. Envolve criticidade, se insere num dinamismo social, teórico, prático, político e conscientizador, isto é, libertador e transgressor do *status quo*.



A Educação Popular Freireana se ancora no processo de humanização o qual jamais poderá ser dicotomizado da ação pedagógica, na medida em que homens e mulheres são protagonistas e construtores da história. Esta educação também é transgressora das formas de dominação e é libertadora das amarras do poder que incessantemente invade e domina o Outro.

A Educação Popular em Freire pauta-se na resistência a qual não aceita a exploração do oprimido: ela se funda numa educação para a autonomia, também formadora de cidadão políticos. Este pensamento é marcado pela busca da consciência crítica e opositora da desumanização do opressor.

A educação popular a que me refiro é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. Neste aspecto, mais uma vez, centralmente se contradiz antagonicamente com as concepções ideológico-autoritárias de direita e de esquerda que, por motivos diferentes, recusam aquela participação (FREIRE, 2001, 49).

As propostas de Educação Popular de Freire foram criadas pensando da vida prática, bem como nos sujeitos que nela atuam. Evidenciamos ainda que suas ideias ainda são referências na educação contemporânea, pois estão subsidiadas na valorização da pessoa humana e dimensionada pelo exercício da práxis. Além de se configurar como mobilização e organização popular para o exercício do poder.

Educação Popular como possibilidade de transformação, (re) criação, na qual homens e mulheres se compreendam como sujeitos participantes de sua existência. Esse domínio se apoia na cultura, na história, no trabalho, ou seja, nos aspectos em que os indivíduos marcam sua presença criadora (FREIRE, 1989).

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, *consciência de e ação sobre* a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação (FREIRE, 1989, p. 53).

Parafraseando Boff no livro *Que fazer: Teoria e Prática da Educação Popular*. (1989), Paulo Freire foi quem redescobriu o sentido da relação educativa libertadora das forças reprimidas nos educandos. Ele também representou uma das maiores

contribuições do processo de emancipação que não se faz individualmente, mas na coletividade e na partilha. Constitui-se por uma lógica do *pensamento pensante*, em um *pensar dialogado* e não no *pensamento pensado*.

No tocante a prática educativa, Freire (1993) considera que os educadores devem dispensar a postura de seguidores dos *pacotes* que são distantes da realidade, isto é, recusar o papel de puros seguidores dóceis dos pacotes educacionais produzidos em gabinetes os quais consistem em uma demonstração inequívoca, pelo seu autoritarismo e pela absoluta descrença na possibilidade que têm os docentes de saber e de criar.

Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor (FREIRE, 1993, p. 113).

Segundo Freire (1989), o educador popular, ou o intelectual que tem simpatia pelas causas populares, não se limita ao discurso, ele se engaja em causas coletivas das ações educativas que vão se refletir na vida. Nas palavras de Nogueira (1989), é necessário enxergar o professor enquanto profissional e enquanto cidadão da vida política.

O professor como sujeito político, deve romper com a prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades. Portanto, no processo de formação dos professores, é fundamental que estes façam uma reflexão crítica sobre sua prática buscando renová-la e pensá-la criticamente. Entre os professores e os alunos existem não apenas temas e programas. Existem os símbolos, os códigos e os movimentos da vida política. Entre os professores e alunos circulam os poderes e as influências (FREIRE, 1989, p. 47).

Desta forma, Freire (2004) considera a educação como uma prática política, ou seja, impossível de ser pensada fora da relação de poder. Os educadores, portanto, não são somente detentores de uma técnica, são também sujeitos políticos e, por isso, mesmo devem ter uma opção política, não sendo puramente pedagógica.

Esta é uma grande descoberta: a educação é política! Depois de descobrir que também um político, o professor tem que se perguntar: “Que tipo de

política estou fazendo em classe?” Ou seja, “estou sendo um professor a favor de quem?” Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa “coisa” é o projeto político, o perfil político da sociedade, o “sonho” político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição (FREIRE, 1986, p. 34).

Para Freire (1986) não se trata de propor meras técnicas para se alcançar um grau de especialização, para se galgar uma formação profissional ou um pensamento crítico, os elementos de uma educação dialógica nos aproximam do real, desvelando-o e buscando compreender o contexto político e histórico que o envolve. Isto denota o sentido crítico da educação.

Vale enfatizar também que a Educação Popular freireana perpassa pelo exercício do respeito, da tolerância e do diálogo como elementos basilares para a efetivação da convivência com o diferente, prática esta que não pode estar de acordo com o discurso neoliberal que nega a historicidade humana (FREIRE, 1996).

O diálogo, nesse sentido, necessita estar presente nesse movimento, não apenas como dimensão metodológica, mas, sobretudo, como condição inerente ao ser humano que é também afetiva – no sentido de estar envolvido com o outro (a). “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2005, p. 91). Contudo, isto não pode caracterizar o distanciamento da formação científica - primordial na ação educacional.

A educação de Paulo Freire é transgressora do sistema vigente, posto que se insere numa lógica humanizadora a qual exige apropriação não apenas teórico-metodológico, mas também substancialmente um pensar o ser humano.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionarista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 92).

Assim, para Freire e Nogueira (1989) Educação Popular e transformação social são indissociáveis. Essa forma de educação não se limita aos aspectos

pedagógicos, compreendendo também a transformação de homens e mulheres inseridos neste contexto transformador.

A educação é um universo de desafios constantes e se não houver preparo correrá o risco de se cair no *fatalismo*. Por isso, a necessidade de encarar a profissão de docente como trabalho educativo-político e humanizador, que vislumbre a *esperança* de um futuro melhor para os educandos e o processo educacional como um todo.

Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compressão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (FREIRE, 2000, p. 23).

O caráter humanizador certamente ocupa fortemente o centro da educação concebida e idealizada por Freire (1996). De acordo com ele, é na práxis humana que se constitui a libertação. E este movimento de reflexão e ação, teoria e prática necessita ser permanente, pois homens e mulheres devem ter consciência do seu processo de inacabamento.

Paulo Freire sem dúvida é um dos grandes referenciais da educação. A partir de um olhar mais humano foi que construiu uma educação para a libertação. O seu pensamento vem contribuindo de forma significativa para a práxis educativa. A educação popular de Freire caracteriza-se por seus princípios educativos que se correlacionam. Como princípios freireanos temos: *a humanização*; a ética e a estética; o *diálogo*; a *críticidade*; a *amorosidade* e a *afetividade*; a *tolerância*; a *rigoriedade metódica*; a *práxis*; a *esperança*; o *sonho* e a *autonomia*.

A **humanização** em Freire é caracterizada pelo humanismo crítico de formação político-pedagógica. Formação em que os indivíduos se compreendam como sujeitos que problematizam a realidade, buscando soluções para a transformação pessoal e da sociedade como um todo. Constituído-se numa pedagogia da libertação que se preocupa com a vida humana no mundo. Entende o ser humano sua vocação de *ser mais*.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2005, p. 16).

Segundo Freire (2005), a libertação de toda forma de opressão também é humanizar-se. A humanização também envolve o exercício de uma prática democrática, crítica, política e ética. Trata-se, portanto, de uma formação integral, da preparação da pessoa humana enquanto sujeito histórico.

A educação em Freire também requer **ética** e **estética**, ou seja, coerência e respeito com educando e ao processo como um todo. Ética e estética como preocupação para a melhoria da educação e das relações humanas, elementos indispensáveis na experiência educativa. Envolve a promoção do desenvolvimento de capacidades intelectuais, de valores e atitudes, sejam eles sociais ou subjetivos.

A necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza (FREIRE, 1996, p. 18).

Não se pode pensar o ser humano longe da ética, o exercício da pura técnica é um caminho perigoso, pois a experiência educativa não pode ocorrer fora da formação moral dos sujeitos, pois, “ética ou a qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na História, como vocação para o ser mais”. (FREIRE, 2001, p. 45).

Na educação freireana encontra-se também o **diálogo** que se apresenta como um dos princípios basilares desta educação, na medida em que se mostra como elemento pedagógico e como condição inerente ao ser humano. O diálogo para Freire é ancorado numa relação horizontal entre educandos e educadores, isto é, envolve uma relação de respeito mesmo diante das diferenças.

[...] dialogar não é só dizer “Bom dia, como vai?” O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o

ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual (FREIRE, 1987, p. 14).

De acordo com Freire (1997) não significa dizer que o diálogo tornará educadores e educandos como iguais, porém essa prática marca o sentido democrático da ação educativa, na medida em que ambos aprendem. O diálogo possibilita que os sujeitos tornem-se seres pensantes, críticos e ativos na (re) construção de pensamentos. Por outro lado, “não pode converter-se num ‘bate-papo’ desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos” (p. 61).

A **críticidade** é um outro elemento presente na educação de Paulo Freire e compreende um pensar para além do instituído, mas não significa um pensar mecânico, mas um pensar desvelador em permanente transformação que exige preparo por parte de quem a pratica.

Como manifestação presente a experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 1996, p. 18).

A reflexão crítica envolve problematizar questões referentes à realidade e à possibilidade de mudança social, mediatizados pela ação coerente entre teoria e prática. Além disso, necessita estar presente na formação dos professores para que estes repensem sobre a forma como estão conduzindo suas ações. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22).

A prática pedagógica para Paulo Freire envolve **amorosidade** e **afetividade**, sem esses princípios ela se torna apenas pedagógica. A pura técnica não garante a eficácia do processo educacional, pois o trabalho trata de seres humanos no seu fazer histórico. Conforme o autor (1993, p. 10) não se pode desenvolver um trabalho educativo sem amor. “A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica”. Considera este autor que:

Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade. (FREIRE, 1996, p. 141).

A amorosidade e a afetividade são componentes fundamentais para os educadores no seu processo de ensinar. Porém é válido enfatizar que estes elementos não se constituem na ingenuidade, envolvendo, pelo contrário, um comprometimento social com o educando, estando associados à coragem e à luta contra a opressão (FREIRE, 1993).

Afetividade e a amorosidade pelo seu caráter humanizador-libertador de educação passam a ser instrumentos facilitadores e incentivadores de uma aprendizagem mais significativa, haja vista que as relações de amorosidade na prática pedagógica estão ligadas ao diálogo, ao afeto e à amizade.

Ao considerar a **tolerância** como princípio humano, Freire (2004) enfatiza a diferença entre o tipo de tolerância que considera errônea e a tolerância que defende. De acordo com ele concordar com a ideia do outro para não correr o risco de conflito é tomar um posicionamento perigoso. Além disso implica superioridade por parte de quem a pratica e inferioridade do tolerado, sendo esta uma expressão de tolerância equivocada.

O autor ainda esclarece que negar o conflito envolve neutralidade, porém não existe neutralidade: tudo se manifesta por uma visão de mundo, de alguma ideologia. Por outro lado, a tolerância para Freire não denota ser passivo, mas envolve o respeito com o Outro, envolve uma relação dialógica e a problematização das diferenças, concebendo a sua incorporação. Trata-se de construção do saber a partir do que é diferente, do contrário seria impossível conviver.

A tolerância verdadeira não é condescendência nem favor que o tolerante faz ao tolerado. Mais ainda, na tolerância verdadeira não há propriamente o ou a que tolera e o ou a que é tolerado (a). Amos se toleram. Por isso mesmo, na tolerância virtuosa não há lugar para discursos ideológicos, explícitos ou ocultos, de sujeitos que, julgando-se superiores aos outros, lhes deixam claro ou insinuam o favor que lhes fazem por tolerá-los (FREIRE, 2004, p. 24).

Reforça ainda o autor:

Ninguém é verdadeiramente tolerante se se admite o direito de dizer do outro ou da outra: o máximo que posso fazer é *tolerá-lo, é aguentá-lo*. A tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou com a aquela a quem tolero ou também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente. (p. 24).

Um outro princípio presente na educação freireana é a **rigorosidade**. Conforme o autor (1996) a rigorosidade se desenvolve no processo de aprendizagem entre os sujeitos, numa relação de construção e reconstrução coletiva não da pura transferência. Rigorosidade metódica não denota ser autoritário, mas ser estimulador de uma formação crítica. Se funda no ciclo gnosiológico de ensinar e aprender.

O professor como sujeito político, deve romper com a prática *imobilizadora* que desrespeita aos educandos ao negar sua historicidade e o saber que constroem com a vida. Portanto, no processo de formação dos professores, é fundamental que estes façam uma reflexão crítica sobre sua prática buscando (re) pensá-la criticamente, para que assim possam superar a ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996).

Rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferido do perfil do abjeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 14).

A ideia de desenvolver uma nova perspectiva pedagógica e humana se processa num trabalho árduo devendo ser de construção e reconstrução, mas certamente vislumbrando o respeito e a produção da vida dos sujeitos oprimidos buscando recuperar sua existência enquanto atores sociais. No entanto, isso só será



possível através de um permanente exercício de reflexão-ação, sendo, portanto, a **práxis** alicerce para a efetivação dessa lógica.

A práxis na educação freireana também se compreende como recurso humanizador, pois a construção do ser humano crítico e politicamente engajado é mediatizada por um processo de reflexão e ação, teoria e prática. Interpela-se mediante a ressignificação das formas de pensar e agir.

Não menos prejudicial à prática progressista é a dicotomia entre prática e teoria que ora se vive em posições de caráter basista, em que só a prática em áreas populares é válida, funcionando como uma espécie de passaporte do militante, ora só é válida numa teorização academicista ou intelectualista. Na verdade, o que devemos buscar é a unidade dialética, contraditória, entre teoria e prática, jamais sua dicotomia (FREIRE, 2001, p. 29)

A **esperança** em Freire se delineia pela relevância de se pensar a educação pelo viés democrático e por concebê-la como um processo que imbrica a participação autônoma de todos e todas. Trata-se, em suma, da busca esperançosa por uma educação a favor dos direitos humanos e da formação cidadã.

A responsabilidade do educador (a) progressista é demonstrar as possibilidades mesmo diante de tantos percalços que a educação apresenta. A luta pela qual se envolvem exige consciência reflexiva política para que se possa construir uma educação mais justa, inclusiva, alegre, ética e rigorosa, em que todos sejam igualmente participantes. (FREIRE, 1997)

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o em até, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, as vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo (FREIRE, 1997, p. 06).

A educação de Paulo Freire também se ancora no **sonho**, não no sonho irrealizável, mas no sonho possível e este tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica, “no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade

dialética, dinâmica, entre denúncia e o anúncio, entre a denúncia da sociedade injusta e exploradora” (FREIRE, 1982, p.100).

O sonho segundo Freire (1982) decorre da vontade de promover ações contundentes e significativas para que o engajamento de homens e mulheres venha a orientar às mudanças eficazes, transparentes e justas em prol de uma educação democrática e de qualidade.

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e estes limites são históricos. Por exemplo, os limites de espaços que a minha geração teve não são os limites que a geração de agora está tendo e de que eu vim participar. São outros limites, como são outros os sonhos e alguns deles são os mesmos, na medida em que alguns problemas de ontem são os mesmos de hoje, no Brasil (FREIRE, 1982, 100).

A **autonomia**, conforme Freire (1996) é um princípio de libertação, porém não significa dizer que ocorra no individualismo, mas numa relação de luta coletiva, em que homens e mulheres sejam autônomos do seu fazer histórico. De acordo com Freire (1996), a autonomia tem sentido pedagógico, social e político, por isso mesmo exige um pensar crítico para que se possa intervir e exercer plenamente sua função enquanto sujeito político consciente do seu papel na sociedade, com liberdade e autonomia.

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. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (FREIRE, 1996, p.35).

Para Oliveira (2006) a concepção epistemológica de Freire fundamenta-se na educação humanista-libertadora que envolve o pluralismo de ideias, a relação com diferentes culturas e a práxis pedagógica crítica politicamente engajada com as classes populares. Além disso, busca desenvolver a relação dialógica entre diferentes culturas, concebendo a tolerância e a práxis indispensáveis. Daí a

importância da criação de uma cultura humana na escola para viabilização de ações de cunho social, ético e político.

De acordo com Faundez (1985), para que possamos entender nosso contexto, é necessário compreendermos um *contexto outro*, “para nos descobrir precisamos nos mirar no Outro, compreender o Outro para nos compreender, entrar no outro” (p. 23). A lógica política de associar o ensino escolar com o contexto real é uma das características do pensamento educacional de Paulo Freire. Nesta perspectiva, a educação não se desvincula da cultura na medida em que são processos intrínsecos.

Freire (1989) crítica a escola por não incluir aspectos culturais e a história dos sujeitos como parte da ação educativa. Na sua visão a escola que incorpora essas práticas é reprodutora da desigualdade e exclusão social, pois serve aos interesses da classe dominante e mantém a lógica do pensar do sistema capitalista.

As escolas com base no ideário neoliberal de educação confirmam a ideia de divisão social de classes, no qual quem tem poder econômico também tem poder ideológico. Configuram-se, desta forma, em escolas excludentes, que selecionam os que terão acesso, além de ocultar as contradições da educação desvinculando e negando os sujeitos como históricos e sociais.

Para Oliveira (2006), a educação a partir do discurso neoliberal é mercadológica, efetiva-se como estratégia de produtividade. Apresenta como desígnio produzir “corpos” para o mercado de trabalho, objetivando prioritariamente a especialização técnica como formadora e contribuidora do sistema capitalista.

Oliveira (2006) compreende a escola como um espaço o qual historicamente vem sendo impulsionado por uma lógica tecnicista dominadora de pensamentos e ações dos sujeitos pertencentes ao processo educacional, obstaculizando um trabalho educativo a partir de uma perspectiva crítica e plural que culmine para construção de novas mentalidades. Assim, as relações de poder que negam as diferenças multiplicam-se continuamente na escola. Trata-se de uma tendência homogeneizadora e monocultural da educação que anula os condicionantes socioculturais como forma de manutenção da ordem vigente.

A cultura, por outro lado, é um processo democrático, não se limita aos intelectuais deliberados pela tradição ocidental. Ela é na verdade a criação e recriação coletiva de homens e mulheres na sua relação com o mundo, sendo ela fundamental na prática educativa. “Procurar conhecer a realidade em que vivem

nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: Sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem!” (FREIRE, 1993, p. 79).

A cultura como resultado da intervenção humana no mundo, que envolve a história e transforma a natureza, também pode se transformar num processo de libertação na medida em que reconhecer a sua potencialidade.

Cultura seria, também, os gestos das pessoas se esforçando nos grupos e no trabalho. Cultura seria o que dá sentido nas relações humanas. E esse conceito foi necessário. Ele ajudou a inovar os caminhos de acesso ao conhecimento. Ajudou o trabalho educativo ganhar mais espaço (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 61).

A educação e a cultura são processos que não podem estar desvinculados um do outro. Portanto a prática pedagógica também está intrinsecamente ligada a isso. É nesse sentido que a aproximação com a realidade social é fundamental para que possamos desenvolver uma ação educativa dialógica.

Para Freire (1996) quando inseridos numa experiência formadora, é essencial que se respeite a identidade cultural dos sujeitos e como educadores devemos construir uma prática coerente com este saber. “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p.30).

A educação é um processo histórico, político, social e cultural. Nesse viés, devemos lembrar que toda a educação é cultura e ambas acontecem no mesmo contexto, isto é, nas interações sociais dos sujeitos que estão em constante processo de reinvenção.

Desenvolver uma prática baseada na participação permanente dos educandos aliando a disciplina com o contexto vivenciado por eles caracteriza-se numa educação libertadora. O que para Shör (1986), num sentido mais amplo desse tipo de educação, está na forma de aproximar o educando, no momento de relacionar a matéria com a realidade deles. O educador intelectual com sua cultura, necessita atentar para o proceder epistemológico, para não correr o risco de superposição.

A educação, não requer apenas mudanças técnicas, relacionadas a métodos, mas sim “o estabelecimento de uma realidade diferente com o conhecimento e com a sociedade” (FREIRE, 1986, p.48), e a escola deve promover essa prática, pois é

também um espaço de opções “é então um espaço preenchido por opções políticas” (FREIRE, 1989, p. 49).

Tendo em vista a cultura como elemento indispensável na prática educativa, torna-se fundamental sua articulação com o pensamento educacional de Paulo Freire. Este tem como princípio norteador a valorização e o respeito com o outro, que envolve uma relação dialógica e a problematização das diferenças, concebendo o local e o regional como ponto de partida. Trata-se de construção do saber a partir de conhecimentos considerados “subalternos”.

Paulo Freire (1989) é enfático ao criticar a escola por ser reprodutora e mantenedora de um ensino padronizado/homogeneizador o qual não reconhece e muitas vezes desrespeita a cultura popular dos educandos em detrimento de um ensino linear que nega as culturas. O desafio se estrutura na construção de uma escola valorizadora dos diversos saberes, estimulando a busca pelo conhecimento, pela valorização da cultura e pelo engajamento sociopolítico, além da transformação da realidade a partir da força potencial dos sujeitos.

Interessante pensar também que seja essencial o desenvolvimento da prática do respeito e da tolerância como princípios ativos para a promoção da educação baseadas nas relações dialéticas na busca incessante por melhores condições do universo educacional e da própria vida. Todavia, é necessário que se mude as formas de pensamento.

Desse modo, concluímos reiterando a importância do debate sobre a educação que ultrapasse os muros da escola/universidade compreendendo a valorização e o respeito dos sujeitos os quais carregam consigo seus traços culturais. Compreendemos também que estas questões perpassam por um caminho da não neutralidade, pois a educação bem como os sujeitos, são políticos. Assim sendo, a prática pedagógica – como afirma Paulo Freire - não é jamais despolitizada. Daí a necessidade de se reinventar a Educação popular a cada dia.

A questão não é gerenciar o educador.  
É necessário acordá-lo.  
E, para acordá-lo uma experiência de amor é necessária.  
Já sei a pergunta que me aguarda:  
“ --- E qual é a receita para a experiência de amor, de paixão?  
Como se administram tais coisas?  
Que programas as constroem? ”  
E aí eu tenho de ficar em silêncio, porque não tenho resposta alguma.  
Na verdade, quando nos propomos tais perguntas estamos, realmente nos  
questionando: Por que não ficamos grávidos e grávidas com o educador?  
(ALVES, 1982, p. 22-23).

## 5. A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO

Esta seção foi desenvolvida a partir da análise dos dados coletados durante a construção da pesquisa, fundamentadas nos procedimentos metodológicos da Entrevista e Observação realizadas com os educadores acerca de suas práticas no sistema público educacional da região amazônica. Práticas desenvolvidas em três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior.

Para a análise, elencamos como Categorias Temáticas: (1) Formação em Educação Popular Freireana; (2) Práticas Educativas Freireanas; (3) Pesquisas e Produções e (4) Avaliação da Prática Educativa Freireana. Categorias construídas com base nos roteiros de entrevistas e de observação.

Quadro nº 4 Categorias temáticas e subcategorias construídas na pesquisa

CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS
<b>Formação em Educação popular Freireana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Local de formação em educação popular freireana</li> <li>• Tempo de atuação com a educação popular</li> <li>• Diferença entre a formação freireana e outro tipo de formação</li> <li>• Leitura acerca do pensamento educacional de Paulo Freire.</li> </ul>
<b>Práticas Educativas Freireanas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípios e categorias freireanas mais representativas na prática educativa dos docentes</li> <li>• A presença de diretrizes pedagógicas freireanas nas práticas dos educadores</li> <li>• Planejamento</li> <li>• Métodos, recursos e conteúdos</li> <li>• Avaliação da aprendizagem</li> <li>• Contribuições ao processo de escolarização e humanização dos educandos</li> </ul>
<b>Pesquisas e Produções</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção acerca do pensamento educacional de Paulo Freire</li> </ul>
<b>Avaliação da Prática Educativa Freireana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação dos educadores sobre a educação popular freireana</li> <li>• Limites e possibilidades das práticas freireanas no sistema público de ensino.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Buscaremos, ainda, nesta seção, apresentar os dados com base nos princípios éticos de comprometimento com os (as) educadores (as) que se dispuseram a participar da pesquisa. Esclarecemos que o estudo não tem intenção de apontar as fragilidades ou descaracterizar o trabalho desses sujeitos. A intenção é a discussão crítica em torno do que vem sendo produzido pelos educadores

populares freireanos na região Norte do Brasil. Trata-se da compreensão de como essas realidades educativas se constroem, além da possibilidade de problematizarmos os *limites e possibilidades destas ações*.

## **5.1- Formação em Educação Popular Freireana**

### **5.1.1- Local de formação em educação popular freireana**

Neste eixo iremos abordar sobre a formação freireana adquirida pelos entrevistados. Com base nos relatos, detectamos que apenas uma das educadoras obteve o primeiro contato formativo fora do Núcleo Popular Paulo Freire (NEP-UEPA) - na sua formação inicial enquanto acadêmica do curso de Pedagogia - haja vista que, sua primeira aproximação com os referenciais freireanos se deu numa perspectiva unicamente teórica e sem aprofundamento, como aponta a própria entrevistada:

[...] nós tínhamos pinceladas por parte de alguns professores... E não existia NEP, não existia nem um grupo de pesquisa, não existia UEPA era ainda Fundação. Então, assim quando eu saí da UEPA foi justamente na fase em que a coisa começou a transformar. (MARLENE).

No entanto, foi a partir de sua inserção neste espaço formador que entendeu a educação de Freire no seu sentido prático, quando pôde vivenciar o processo de práxis educativa e sua compreensão sobre a vigilância de ser coerente entre o que se fala e pratica. Como diria Freire (2001, p.22): “realmente humildes e comprometidos com sermos coerentes, avançamos no sentido de diminuir a incoerência. Esse exercício de busca e superação é, em si, já, um exercício ético”.

De acordo com os demais educadores a formação freireana ocorreu a partir do Núcleo de Educação Popular Freire, que o reconhecem como referencial de aprendizado permanente, movido por um trabalho que se difere das práticas opressoras historicamente construídas.



Para Freire (1996) as relações educativas necessitam ser construídas em consonância com o sentido ético-político-libertador, buscando a superação da realidade educacional marginalizadora. “O curso libertador “ilumina” a realidade do contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério” (FREIRE, 1987, p. 25).

Para os entrevistados, o NEP tornou-se indubitavelmente uma referência de aprendizagem que contribuiu para a construção de suas identidades enquanto educadores freireanos e se reconhecerem como tais. Isto certamente reforça o caráter formativo que o Núcleo apresenta.

Então, não foi na universidade em si que eu aprendi a pesquisar, que eu aprendi esse sentido da pesquisa do ensino e da extensão, foi propriamente no NEP que são questões inerentes a universidade, pesquisa e extensão, mas felizmente foi no NEP em 2002 quando eu entrei que eu comecei a estudar Freire (FLORA).

Ponderamos como uma fala de grande significância a do educador Gabriel ao mencionar sobre as experiências que adquiriu no meio popular. Ele explica que, antes de sua inserção no Núcleo, obteve formação cristã católica por intermédio familiar e das atividades que desenvolvia na igreja, no qual atuou em comunidades eclesiais de base, grupo de jovens, pastoral da juventude, grupo de coroinhas e tornando-se posteriormente seminarista. A partir dessas vivências foi que teve contato direto com comunidades carentes, com pessoas em vulnerabilidade social que vivenciam um contexto opressor, excludente e desigual. Essa primeira aproximação subsidiou, posteriormente, para suas ações enquanto educador.

A conciliação entre as primeiras práticas populares e o envolvimento com o NEP, o impulsionou a querer aprender mais acerca do trabalho com as classes populares. Assim, achamos necessário estender seu comentário na medida em que a riqueza de sua fala não possa ser substituída por uma síntese feita por nós.

Então, essa experiência me serviu muito e está aliada a meus estudos filosóficos. Foi meu primeiro contato com a filosofia dentro do seminário e essa formação me valeu muito, mas até aquele primeiro momento eu tinha uma formação humanista cristã e não sabia como que eu poderia concilia-la com uma formação acadêmica engajada, militante, esse foi o passo fundamental do NEP na minha vida, enquanto formação humana e profissional. O NEP me possibilitou um referencial teórico comprometido com camadas excluídas ou o oprimido como “Pedagogia do Oprimido” fala de Paulo Freire e considerando a minha realidade primeira, enquanto pessoa

engajada na comunidade, depois como seminarista que trabalhava na pastoral em comunidades carentes, o contato com o NEP foi fundamental e desde então... É importante destacar a presença da coordenadora, porque ela chegando do doutorado, olhou para mim, considerou que poderia contribuir e fui também iniciando as minhas discussões sobre ética da libertação do Enrique Dussel, ou seja, além do referencial teórico freireano, desde o primeiro momento eu já vinha discutindo Enrique Dussel eu ainda na graduação, inclusive fiz iniciação científica sobre o pensamento filosófico dele. O NEP me deu possibilidade, acreditou, me convidava de maneira ativa a desenvolver, por exemplo, ir em curso de formação e, na medida em que eu realizava esses minicursos eu precisava estudar mais, na medida em que eu estudava me sentia cada vez mais freireano e além disso o tempo foi passando e logo comecei a trabalhar num projeto de alfabetização de adultos como assessor pedagógico, atuando na formação dos alfabetizadores no acompanhamento dos trabalhos de alfabetização. Isso exigiu de mim primeiro ponto: coragem, eu nunca tinha feito isso, segundo: estudo, dedicação e isso tudo dentro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Viajei em inúmeros municípios do Pará, inclusive em avião bimotor tendo medo de morrer com queda do avião, mas viajei e o Núcleo também me ajudou, além dessa dimensão de assessoria técnica, com a dimensão da pesquisa... O Núcleo francamente me ensinou a me portar como pesquisador, a olhar para a realidade social, o recorte dela, com um olhar de pesquisador enquanto vê o objeto de estudo, me ensinou a produzir artigos, desenvolver artigos e a me dar autonomia para isso, e para além dessa dimensão realizei muitas outras atividades de extensão, quer seja no momento do Grupo de Educação Popular no Guamá, ou ainda dentro do grupo de Educação Freireano em Filosofia. Então, pelo NEP eu tive uma formação humana, uma formação profissional que me inclinava pra o engajamento, o engajamento comprometido com a pessoa excluída desse sistema mundo a partir de um referencial teórico freireano e também dusseliano e, além dessas dimensões, cresci muito enquanto acadêmico, enquanto pesquisador nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão. O NEP acaba por ser uma escola e ele está entranhado no meu ser visceralmente de tal maneira que eu estou aqui numa universidade, chamada Universidade do Estado do Amapá, enquanto pesquisador de um grupo de pesquisa chamado Grupo de Estudos Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense, mas ainda assim eu assino meu nome profissional como também educador, pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (GABRIEL).

Consideramos que o relato deste educador compreenda as demais falas, pois observamos que apresentam pontos comuns quanto o valor que o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire tem para suas experiências acadêmicas e pessoais. Fato que demonstra a coerência com a apropriação teórica acerca do pensamento educacional de Freire, onde seu legado não se funda unicamente no campo das ideias, mas também na concretude da vida. Afirma Freire (1996, p. 64): “Tão

importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”.

### **5.1.2- Tempo de atuação com a educação popular**

Tendo em vista o que foi descrito no tópico anterior, a formação em educação popular freireana dos entrevistados se deu a partir do NEP-UEPA e, de acordo com as falas, quatro dos cinco sujeitos atuam com a educação freireana desde a fundação do Núcleo, isto é, quando o Programa de Alfabetização de Adultos (PROALTO) passa por uma reformulação e transforma-se em Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, no ano de 2002.

Assim, os entrevistados tiveram inserção nas ações socioeducativas no período de transição do PROALTO para o NEP:

Foi em 2002 como integrante do Grupo de Trabalho De Educação de Jovens e Adultos em Comunidade Hospitalar e posteriormente Educação Infantil (CLÁUDIA).

Foi exatamente em 2002 quando eu me inseri no Núcleo de educação popular, foi o momento também que a professora Ivanilde estava chegando do doutorado, foi o momento que ela assumiu e reestruturou o grupo que antes era PROALTO e reestruturou criando esse espaço de núcleo com base na pesquisa, no ensino e na extensão. Então foi o momento em que eu me deparei com o termo Educação Popular... Foi no NEP (FLORA).

Olha essa formação ela se deu aqui no NEP e a partir do meu ingresso como estudante do curso de pedagogia na Universidade, eu entrei como estudante no ano de 2002... E aí eu entrei no PROALTO... Tava passando por esse processo de mudança e desde 2002 então eu tenho vínculo com o NEP atuando em diversos grupos de estudos e trabalho, em diversas investigações, em diversas linhas de pesquisa. Então assim... O interesse pela educação popular surge inicialmente desse vínculo com o Núcleo (LUIS).

Ela se deu a partir de 2002, quando a professora Ivanilde chegou do doutorado, eu tinha acabado de entrar na universidade... Ela veio ministrar aula para gente de Filosofia da Educação... Meu envolvimento com o NEP se deu a partir daí, na medida em que fui me interessando pela temática, me envolvi. Em 2007 foi o marco mais significativo, porque em termos de minha formação de educação popular, foi nesse período que eu tive oportunidade de participar, como educador do NEP no Grupo de Estudo Trabalho do Guamá e antes de ir para lá, obviamente eu já havia feito leituras freireanas, estudado sobre Paulo freire, educação popular na perspectiva freireana (GABRIEL).

Apenas uma das entrevistadas passou a atuar no NEP mais recentemente, a partir do ano de 2010, quando inicia esse processo realizando um trabalho com alfabetização e pós-alfabetização de educandos populares jovens e adultos, no início em um espaço hospitalar e depois em uma escola municipal.

A partir do momento que eu entrei no NEP, em setembro de 2010, eu fui direto para o espaço hospitalar. Quando foi em 2012, eu fui para outro espaço, também trabalhando com jovens e adultos, mas numa sala de aula mesmo, porque na educação hospitalar nós trabalhávamos com os acompanhantes das crianças que estão lá internas no hospital passando por tratamento de saúde e depois por conta mesmo da necessidade da pesquisa que eu estou envolvida, aí nós já passamos para uma sala de aula mesmo. A princípio éramos 09 educandos, mas já utilizando um espaço da escola pública lá no município de Ananindeua, uma sala de aula, atuando com a educação de jovens e adultos (MARLENE).

Desta forma, o envolvimento com a Educação Popular ocorreu a partir das vivências como educadores populares realizadas no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, em diferentes espaços educacionais. A formação do NEP continua sendo uma referência que fundamenta suas ações enquanto docentes de instituições públicas de ensino.

Vale pontuar, ainda, que o tempo e a vivência no contexto das práticas de educação popular freireana durante a atuação no NEP e, as observações feitas nos seus ambientes de trabalho, indicam que os educadores apresentam um preparo científico-político com base nos pressupostos teórico-metodológicos freireanos.

### **5.1.3- Diferença entre a formação freireana e outro tipo de formação**

Sobre a diferença da formação freireana para outro tipo de formação, os educadores entendem que desenvolver um trabalho de valorização/participação dos sujeitos, que compreenda o diálogo como diretriz indispensável no fazer educativo e ter a pesquisa como dimensão para a vida são práticas comuns para quem se propõe a buscar a educação defendida por Freire.

Os educadores entrevistados evidenciam que comumente nas formações convencionais se dissocia teoria e prática, não há uma coerência no que é reproduzido como discurso e o que é feito em termos práticos, isto é, são correntes

que se traduzem por uma formação puramente intelectual cognitiva, restrita ao campo ideológico.

A educação freireana, por outro lado, segundo eles, possibilita uma formação para construção de uma postura para a vida, de reconstrução de pensamentos e práticas, são princípios que fazem a educação de Paulo Freire diferente de outras formações.

Para Freire (1996) a prática educativa crítica é uma forma de intervenção no mundo, para além do ensino dos conteúdos “afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também há história” (p.31).

Você precisa ler Freire e vivenciar essas descobertas esses princípios dessas discussões na sua vida pessoal mesmo, na sua vida profissional, nas suas relações com as pessoas, com os animais, com a natureza com a espiritualidade. Então, eu acho que esse é um diferencial da formação freireana, é essa busca pela coerência que não se dá apenas por uma necessidade de compreensão rigorosa daquilo que é lido, mas por uma necessidade profunda de vivenciar aquilo que é lido e de recriar aquilo que é lido das vivências concretas e cotidianas essa seria uma diferença possível. (LUIS)

De acordo com a educadora Cláudia ela também considera que a formação freireana se difere de outro tipo de formação a partir de outras práticas que observa no seu ambiente de trabalho. A diferença se justifica pela abordagem metodológica que se realiza:

Sim, por ter uma dinâmica diferenciada da relação com a própria construção curricular e rigorosidade metódica, pois na rede municipal percebo que há uma compreensão errônea sobre as premissas teóricas e metodológicas do sistema de ciclos, por não ocorrer a retenção do aluno a cada ano, mas somente no final de cada ciclo. Muitos professores não executam planejamentos, seleção de conteúdos e avaliações de forma sistemática, causando com isso sérias lacunas no processo de aprendizagem dos alunos (CLAUDIA).

Por outro lado, vale destacar que não se trata do estabelecimento de uma diferenciação que se compreenda como superior as demais formações, mas que se diferencia pela proposta de uma educação humanizadora, sendo esta uma prática insuficiente ou quase nunca desenvolvida nos espaços que privilegiam a educação

convencional. A educação freireana por sua vez perpassa pelo princípio ético de valorização da vida humana.

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem ter projetos para o mundo, a educação tem sentido porque mulheres e homens aprendem que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem (FREIRE, 2000, p. 20).

Consideramos a pergunta acerca da diferença entre a formação freireana e outro tipo de formação não foi simples de ser respondida pelos educadores, mesmo diante de suas respostas afirmativas de que exista diferença, os entrevistados mostraram-se cautelosos para que não parecessem pretensiosos ao fazer tal afirmação, isso reforça a dimensão que não se desvincula da pedagogia freireana: a humildade.

Acredito que humildade na prática educativa freireana é fundamental e considerando humildade é o que eu venho observando, eu penso que sim. A gente está numa sociedade como eu falei anteriormente, que vê o outro não pelo ser, ou pelo estar sendo fundamentalmente, mas pelo que ela representa socialmente: seu status, o que ela tem de bens. Então, efetivamente desde o primeiro dia de aula, eu tento me “despir” dessa visão hegemônica de sociedade e de outro, para olhar para o educando enquanto ser humano e isso faz muita diferença na medida em que eu não observo se ele é negro, se ele vem de uma origem social discriminada, se é branca, se é branco, se é enfim... A gente tenta olhar enquanto ser humano e olhando dessa maneira a gente instaura desde o primeiro momento, pelo menos tenta, instaurar uma relação horizontal, onde há o encontro de seres humanos mediatizados para discutir um determinado tema e penso sinceramente que esse é um ponto principal, é uma diferença muito grande em relação a prática de algum professor que possa se considerar melhor que os outros porque tem uma titulação de mestre ou de doutor e que olha o outro como aquele que não sabe e se entende como aquele que sabe (GABRIEL).

Além dos dados coletados nas entrevistas, consideramos importante, para este eixo, descrever as impressões acerca dos momentos de observação da prática

educativa dos participantes. Pretendemos realizar uma reflexão sobre como concretamente a formação que tiveram influência no fazer educativo.

A educadora Marlene, não usa do grito para se comunicar com os educandos – prática comumente usada nas outras salas. Além dessa especificidade, a professora mostra-se bastante afetuosa, incentiva, acompanha os educandos e, busca sempre estimular a solidariedade entre eles. O seu trabalho é claramente envolvido por favorecer a subjetividade e a coletividade.

Igualmente torna-se indispensável, para uma educação crítica, o exercício de estimular capacidades que possam favorecer a construção de pessoas menos competitivas e mais solidárias; prática que tenha como diretriz o fortalecimento das ações coletivas – na tentativa de romper com o individualismo, e buscar (re) construir sujeitos eticamente melhores. “Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires [...]” (FREIRE, 2005, p. 43).

Isso requer rigor e capacidade para desenvolver uma prática baseada na participação dos sujeitos. “Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

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. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento (FREIRE, 1996, p. 90).

Na turma do Ensino Fundamental (3º ano), o diferencial da educadora Cláudia também envolve a forma como as crianças são tratadas, pois apesar da agitação da dinâmica da sala, a docente apresenta tranquilidade e domínio de turma, não usa do autoritarismo em nenhum momento, apenas estabelece uma conversa horizontal.

Importante evidenciar que na ausência da professora são muito comuns os apelidos e o desrespeito entre as crianças. Porém, tendo ciência dessa situação, frequentemente a educadora busca problematizar assuntos que necessitam ser

repensados, exemplo de umas das temáticas trabalhadas foi o Bulling, que partiu de uma *situação-limite social*.

Ainda no Ensino Fundamental, no 5º ano, na turma da educadora Flora, o diferencial está no estímulo à leitura e à escrita, sendo uma prática cotidiana. As leituras sempre são realizadas no início ou no meio da aula e o exercício da escrita no término, por meio da construção dos memoriais.

Ressaltamos que as aulas se caracterizam pela leveza e descontração, o que não significa dizer ser licenciosa, pelo contrário, as atividades acontecem de forma, alegre, mas com rigorosidade, sendo permanente o estímulo de responsabilidade e criticidade.

Conforme Freire (1996) a rigorosidade é um elemento inseparável da prática educativa, na medida em que ela implica na aprendizagem crítica. Envolve também assumir um compromisso ético com os educandos para exercerem seu papel de sujeitos pensantes e construtores de sua história.

Em outro contexto, agora no Ensino Superior, a prática do educador Gabriel se diferencia pelo envolvimento com os educandos, na medida em que os estimula a participarem ativamente da vida acadêmica, buscando promover atividades que culminem em contribuições para seus currículos e sua formação enquanto seres humanos.

Durante nossa permanência na universidade, presenciamos todo o processo para a efetivação de um seminário idealizado pelo educador em parceria com alguns professores. O evento foi realizado e teve uma boa repercussão pela comunidade acadêmica de várias instituições. Isto prova o comprometimento que esse educador apresenta, obviamente, essa confirmação não se justifica unicamente por este fato, mas, sobretudo pelo o que foi observado durante sua prática educativa, dentro e fora da sala de aula.

O diferencial na sala envolve a relação de respeito com os alunos, da sensibilidade de escutá-los atentamente. Isso também ocorre fora deste ambiente, quando o educador se dispõe a realizar orientações pedagógicas (artigos, TCC, atividades de sua disciplina e de outras) fora do horário estabelecido pela instituição.

Em relação ao educador Luis, observamos que sua formação também apresenta um diferencial, na medida em que se compromete com tudo que envolve a Educação. Demonstrou que sua base formativa o direcionou a ser bastante



atuante. Isto explica a sua preocupação em incentivar seus educandos a também serem mais participativos.

O incentivo proporcionado por este educador, não se caracteriza como imposição de uma vontade individual, mas perpassa pelo sentido de promover democraticamente a aceitação do novo, isto é, do desafio.

O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos (FREIRE, 1986, p.104).

Vale destacar que a atuação do professor não se restringe ao contexto da sala de aula. Durante o período de observação da pesquisa, houve uma paralisação de três semanas na universidade e o educador liderou o movimento de greve, e mesmo diante da interrupção das aulas participou ativamente de todo o processo, inclusive informando e incentivando seus alunos através das redes sociais.

Consideramos que a greve também é parte fundamental do processo, haja vista que é uma prática pedagógica-política, em que professores e alunos necessitam engajar-se. Além disso, neste período sem aulas, o educador solicitou que os educandos participarem de um evento sobre “Educação em Ambientes Não Escolares”, mesma temática de sua disciplina.

Diante da análise feita das entrevistas e observações, constatamos que os educadores apresentam algumas características semelhantes como a ética, a rigorosidade, valorização do educando e o comprometimento.

O referencial freireano está na dimensão atitudinal, na relação dialógica e no comprometimento político e ético com a formação humana dos alunos dos educadores entrevistados.

#### **5.1.4- Leitura acerca do pensamento educacional de Paulo Freire**

Quando perguntados sobre a apropriação teórica acerca da pedagogia de Paulo Freire, apenas uma das entrevistadas afirmou não ter lido uma obra

completa de Paulo Freire “eu nunca li um livro de Freire que cabo a rabo, sempre eu tenho que parar por algum motivo e muito por causa dessa agitação mesmo que eu estou envolvida, então eu leio uma aqui uma coisa ali” (MARLENE).

A educadora esclarece que as leituras (de partes ou capítulos dos livros de Paulo Freire) são realizadas permanentemente, pois são indispensáveis para o seu trabalho enquanto docente, além de reconhecer a importância do legado freireano como contribuição para universo educacional. A mesma educadora relata que costuma participar de eventos que tratam da pedagogia de Paulo Freire, inclusive na condição de formadora.

Os demais educadores apontam terem realizado várias leituras, tendo acervo próprio de obras de Freire, inclusive mencionaram uma releitura constante. Novamente há um reconhecimento por parte dos entrevistados que o legado freireano contribui significativamente para compreensão de educação e de mundo fundamentado no viés libertador.

A pergunta sobre as leituras realizadas acerca das obras foi importante para constatar que existe uma apropriação por parte dos educadores. De acordo com eles, as contribuições teórico-metodológicas do pensamento freireano são fundamentais para a construção do trabalho educativo.

No entanto, destacam que não se fixam unicamente nessa base teórica, na medida em que compreendem que a pedagogia de Paulo Freire por si só é insuficiente para atender todas as realidades educacionais. Certamente isto evidencia que as propostas de Freire são diretrizes para o seu fazer político-educacional, mas não como uma amarra ideológica imutável.

O educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos inconscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca (FREIRE, 1996, p. 143 e 144).

Para o educador Gabriel sobre as contribuições educacionais freireanas:

São tantas contribuições teórico-metodológicas criadas a partir de outras realidades educacionais, então eu poderia estar sendo simplesmente fundamentalista se dissesse que o pensamento educacional freireano esgota toda a realidade educacional, toda a realidade de pensamento e prática educacional. Provavelmente nem o próprio Paulo Freire diria uma coisa dessas, mas eu considero fundamental a coerência entre a teoria e a prática do pensamento educacional freireano para desenvolver sim, atividades educativas que promovam a emancipação, a humanização (GABRIEL).

Ainda o mesmo educador:

A diferença, por exemplo se eu pegar, se eu olhar teóricos como Piaget, veja só, a gente está no plano da inteligência, então é um plano subjetivo de inteligência, tente olhar Freud, não é um teórico da educação, mas um teórico, a dimensão está na consciência, então ele é um consciencialista, então há diferença. O Paulo Freire, ele transcende, ele vai na radicalidade do pensamento pedagógico, para além de um pensamento subjetivista, consciencialista, pragmatista, ele realiza uma prática educativa que tem como ponto fundamental a realidade material do oprimido, do excluído desse sistema mundo. Então, isso em termos de referencial teórico já é uma distinção tremenda de um intelectual vindo de um país “dito” subdesenvolvido, em relação a teóricos do norte “dito” hegemônico, mas que tem uma pedagogia muito mais rica porque considera a negatividade da vida dos oprimidos, a realidade sociocultural na qual estão envolvidos, os vê enquanto sujeitos históricos e que podem lutar pelo seu processo de libertação a partir da superação da relação opressor/oprimido. Então por isso a pedagogia freireana é fundamental e se distingue das demais pedagogias, principalmente porque ela vive, a vitalidade dela está na materialidade da pessoa negada, sofrida, subalternizada, o oprimido (GABRIEL).

O relato do educador reforça a proposta crítica e libertadora do educador Paulo Freire. O seu legado não se restringe ao campo educacional, mas também perpassa por uma compreensão ontológica de mundo. O pensamento freireano é dialético, no sentido de pretender conciliar pensamentos e práticas, dimensões essas passivas de mudanças, mas não uma mudança impensada, mas que parte de uma reflexão crítica.

O próximo relato mostra o nível de envolvimento que o educador tem no tocante a apropriação das obras de Freire. De acordo com ele, essa aproximação iniciou a partir do seu vínculo com o NEP. Além da motivação por ser educador do Núcleo, a prática de leituras das obras acontecem em decorrência das aulas que

ministra enquanto docente da universidade e também pela pesquisa de doutorado que se fundamenta no pensamento freireano de educação.

Olha durante todo esse tempo que eu estou vinculado ao NEP eu já li para não dizer todos os livros do Freire, por que tem alguns livros que não foram publicados em português alguns livros ele publicou apenas no exterior. Mas, assim, de todos os livros que ele publicou em português eu acho que eu já li quase todos. Acho que o Paulo Freire publicou 20 livros tenho que conferir essa informação, acho que ele publicou 20 livros individuais em português talvez falte eu ler 2 ou 3 livros, ele já publicou outros 20 livros em co- autoria com outros autores devo ter lido pelo menos 2/3 desses outros livros. Então, eu já li muita coisa de Freire, muitos livros e tem algumas publicações de artigos que estão em outros materiais e não apenas livros do próprio Freire, mas livros de Freireanistas, de técnicas de Freire também. Mas, é essa nossa área de pesquisa a gente está ligada a ela há mais de 10 anos, então é natural que a gente desenvolva muitas leituras. Pedagogia no primeiro, a gente ler de traz pra frente já sabe onde estão as citações. E até pouco tempo por uma necessidade profissional, por que aqui na UEPA eu trabalho com disciplinas que me exigem, é um estudo permanente das obras de Paulo Freire e também por que eu estou ligado ao NEP, que é um laboratório de realização de pesquisa freireanas e que um laboratório de experimentações metodológicas freireanas. Então, por conta desses meus vínculos com a universidade, meu vínculo com o Freire, ele tem que se dar de maneira permanente, mas, também, por conta desse momento que estou fazendo doutorado em educação a minha pesquisa ela paira absolutamente em torno desse universo e estou discutindo a educação popular na América – Latina e estou fazendo uma releitura da obra do Paulo Freire a luz de um outro ângulo teórico que é o do pensamento pré colonial. Então, estou precisando fazer, estou fazendo a releitura das obras de Paulo Freire por conta dessa necessidade posta pela minha pesquisa de doutoramento também (LUIS).

O educador Luís está em sua tese de doutorando dando continuidade e aprofundando as leituras de Paulo Freire. Desta forma, os educadores entrevistados não só frequentemente estabelecem contato com as leituras freireanas, como as penetram, na continuidade dos estudos, além de reconhecerem seu valor para a educação e para vida, articulando as leituras de Freire com outros referenciais teóricos como o filósofo Enrique Dussel.

## **5.2- Prática Educativa Freireana**

### **5.2.1- Princípios e categorias freireanas mais representativas na prática educativa dos docentes**

Ao ser levantada a pergunta: “você considera que sua prática educativa é permeada pelos princípios freireanos?” Todos os entrevistados responderam que sim.

Sim. Minha formação acadêmica tem as bases teóricas e metodológicas da perspectiva freireana de educação, os quais fundamentam a elaboração dos projetos pedagógicos e planejamentos das ações educativas desenvolvidas com meus alunos (CLÁUDIA).

Sim. Eu acho que esse olhar para com o outro é marca de Paulo Freire e aí isso envolve você se colocar no lugar do outro, você ser sensível às vivências que esse outro participa ou participou na vida, a afetividade é um traço também muito presente. Isso não significa também que nós não pisemos na bola de vez enquanto, nós não somos perfeitos não é?! Claro que tem os equívocos, não quer dizer que você sendo freireano vai ser permissivo em sala de aula, quer dizer “ah tudo vai poder porque coitado, ele sofreu violência, ou ele não tem a mãe próximo dele”, não é fácil ser uma educadora freireana e você assumir isso. Eu acho que isso é um aprendizado constante. É difícil, é muito difícil, mas sim, eu acho que não é impossível nós estarmos nessa caminhada, é muito na questão mesmo do ser inconcluso, nós para sermos freireanos temos que buscar reaprender todo dia (MARLENE).

Ah sim, sim, eu considero que ela é freireana, eu não vou dizer que ela se aproxima, ou que tem características, eu me esforço muito para que esses princípios estejam presentes na minha prática, naquilo que eu falo, naquilo que eu faço, porque eu acredito, acredito que trabalhar em sala de aula, trabalhar com educação levando em consideração esses princípios, nós temos condições de oferecer a esses alunos uma formação melhor em vários aspectos, uma formação mais humana, uma formação crítica, uma formação que vai potencializar a eles posteriormente ver o mundo de uma outra forma. Olhar para o mundo de uma outra forma e lutar também para que eles possam dá um novo sentido para vida deles, para reolhar pra realidade que eles vivem e futuramente poder transformar essa realidade. Então sem os princípios freireanos eu acredito que não teria como, não teria condições dessa formação deles, particularmente, tenho que fazer uso se eu quiser mudar, quiser oferecer uma formação que os permita depois transformar essa realidade deles né?! e se formar como pessoa eu não teria como fazer isso se não fosse com base nesses princípios freireanos (FLORA).

Considero. Eu acho que nós não deveríamos encarar o Freireano como um rótulo rígido que nós pudéssemos nos definir absolutamente, tentando essencializar uma prática no sentido que “fulano de tal é freireano” e não há contradições ou “aquele professor ele não é freireano, está distante do freireano” como se ele não pudesse também ir se aproximando num processo histórico. As pessoas se transformam, as pessoas pensam sobre sua prática e cometem erros, elaboram pensamentos e reflexões sobre os seus erros, recebem críticas e a partir dessas críticas eles vão redirecionando a sua prática. E assim... Ser freireano é mais uma busca do que provavelmente um rótulo, eu encaro nesse sentido. Então eu diria que sim! Da minha parte é uma busca por procurar

uma coerência entre assumir esses princípios na prática, eu vejo que sim que há essa busca, agora eu não diria isso tentando evitar uma análise tentando evitar críticas, tentando dizer que não há contradições, que não há limites como eu já disse antes: toda a prática é permeada por contradições. E quando a gente procura fazer algo em direção não autoritária, numa dimensão libertadora, numa dimensão dialógica, numa dimensão conscientizadora baseada no respeito das pessoas, ou seja, quando nós procuramos construir uma prática que vai na contramão do tradicionalismo que nos constitui como sujeitos educacionais eu acho que é preciso lidar com erros, é preciso saber entender que a limites que são colocados na nossa própria prática. E nesse sentido como é que nós reconhecemos esses limites? Fazendo permanentemente uma reflexão sobre a prática e estando aberto para as críticas, para críticas dos alunos. Então em suma fazendo a autocrítica e recebendo a crítica dos alunos e dos outros colegas (LUIS).

Consideramos importante destacar a fala de Luís quando menciona a respeito da definição “freireano”. De acordo com o educador, o termo não deve ser compreendido como dimensão homogênea que não se relaciona com outras tendências educacionais, menos ainda algo regido por um pensamento unilateral que por si só se desenvolve como se não houvesse contradição.

Assim, mais uma vez constatamos o sentido da coerência do pensamento freireano em que o educador reconhece os limites que esse tipo de formação apresenta, a qual está subsidiada por uma auto avaliação permanente. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.22).

Para o educador Gabriel:

Sim, considero. Desde o primeiro momento das disciplinas eu faço uma apresentação com os alunos, mas não para saber necessariamente o que eles fazem da vida, enquanto estágio, enquanto profissão, efetivamente, é na perspectiva de tentar conhecer a cultura no qual eles estão envolvidos, molhados e, no sentido antropológico do termo, querer conhecê-los na sua condição humana, para além da situação profissional e eu considero isso como uma atividade freireana, como um princípio freireano na medida em que nós precisamos partir da cultura do outro, conhecendo a realidade sociocultural na qual ele está envolvido, para que a partir daí possamos pensar pedagogicamente a disciplina. (GABRIEL).

A partir da análise das falas, detectamos que existe um esforço para que os princípios sejam efetivados na prática educativa, visando uma formação integral que

culmine na valorização dos educandos enquanto seres humanos. Observamos ainda que os educadores apresentam uma prática fundamentada no sentido ontológico e na consciência do inacabamento, isto é, do aprendizado incessante. “A condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos inconscientes” (FREIRE, 1996, p. 143).

Conforme Freire (1996) a consciência do inacabamento implica na possibilidade de mudança que envolve superação da ingenuidade, buscando a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e, sobretudo humanizadora. Quanto a pergunta sobre os princípios mais representativos, os educadores responderam:

Diálogo em sua dimensão metodológica, política e social; Adoção do currículo interdisciplinar via tema gerador e elaboração de projetos pedagógicos a partir de situações problemas emergentes do cotidiano, sob a perspectiva da pedagogia de projetos de inclusão na proposta do sistema de ciclos da rede municipal de Belém e, práticas de favorecimento da oralidade como instrumento crítico reflexivo de formação dos sujeitos sociais (CLÁUDIA).

Todos são maravilhosos. Coerência! Porque olha, se tu fores buscar a coerência, a afetividade está lá dentro, diálogo está lá dentro, o ser mais está lá dentro, o saber experiência feito está lá dentro. A coerência é buscar essa coerência o tempo todo, justamente aí aquela minha fala anterior, depois tu vais ver com calma, vai estar tudo de acordo com o que eu falei anteriormente, acho que essa questão da teoria e da prática, se a gente conseguir estabelecer uma sintonia entre teoria e prática tudo se encaixa melhor (MARLENE).

Aí eu posso te falar do respeito não é?! Um princípio básico freireano que prática nenhuma pode se construir se não tiver o respeito, se não tiver a própria práxis que é esse processo de repensar a sua prática e tentar fazer melhor, reorientar melhor esse processo de reflexão ação a práxis, não posso construir uma prática sem esse princípio. A amorosidade que é imprescindível é um princípio que eu acredito muito, acredito muito nesse princípio que é a amorosidade, eu tenho certeza que se eu não construísse essa relação de amorosidade com esses alunos, seria tudo mais difícil, para mim e para eles e eu conseguir me aproximar deles, estabelecer uma relação de confiança com eles a partir desse princípio amorosidade que está relacionado também com o respeito. São alunos também que passaram a relacionar-se não só comigo, mas também com os outros colegas porque eles vêm de realidades muito complicadas,



onde essa questão do carinho, do amor não é muito presente. Então quando eles chegam na escola e se deparam com essa relação de afeto é quando percebem que o professor olha para ele de determinada forma sem discriminar, sem desvalorizar, mas sempre compreendendo ele enquanto criança e respeitando essa criança dentro das suas dificuldades dos seus limites e valorizando aquilo que ele pode fazer que ele consegue fazer, então tu tens condições de conduzir o teu trabalho de forma muito tranquila. Eu desde o 1º ano até o 4º ano que foi o ano que eu trabalhei em 2012, desde que eu entrei na escola eu nunca tive problemas com nenhum aluno, com nenhum pai de aluno, por conta desse princípio, consigo com muita tranquilidade conduzir meu trabalho, a minha prática educativa por conta desse princípio que eu aposto muito, tenho falado muito sobre isso com outros professores que são muito descrentes com relação a esse princípio a amorosidade, então eles não acreditam que construir uma relação de afeto vai favorecer nesse processo de aprendizagem e eu aposto muito nisso. É a minha alegria saber que eles correspondem aquilo que eu penso, que é o correto em relação ao professor em relação ao aluno. Respeito, a práxis, a amorosidade, a questão da autonomia esse é outro princípio que eu não vejo dissociado, não pode estar dissociado da prática educativa e eles me revelaram ao longo da minha prática educativa, eles revelaram que eles assumiram essa posição de ter autonomia, claro que eu tenho autonomia para construir a minha prática, esse é um princípio que a escola também assume, essa autonomia ao professor de construir seu trabalho e de permitir ao aluno essa autonomia também para aprender. Então meus alunos, eles me revelaram isso no momento da escrita deles, no momento da leitura deles, no momento do desenvolvimento das atividades. Autonomia para construir um trabalho que outros alunos de outras turmas, por exemplo, não teriam essa autonomia, eles têm autonomia de construir algo, eles constroem aquilo que eu pedi, além daquilo que eu pedi na realidade, eles vão além daquilo, eles têm essa autonomia de ir além daquilo que foi solicitado. Então essa autonomia de assumir essas atividades, sugerir que tem que está presente na prática e está presente na minha prática e eu não abro mão também disse, de construir a minha prática de acordo com esse princípio que é a autonomia... Então, eu te falei do respeito, da práxis, da amorosidade, da autonomia... Eu acho que basicamente são esses princípios, eles estão presentes permanentemente na minha prática educativa (FLORA).

Percebemos que houve uma associação entre princípios e categorias freireanas na primeira fala. A educadora menciona o diálogo, oralidade e currículo interdisciplinar via tema gerador como os aspectos mais representativos na sua prática. Importante destacarmos que com exceção do diálogo, que além de se apresentar como princípio também se caracteriza como categoria freireana, as duas outras dimensões são denominadas categorias.

A categoria oralidade se apresenta como parte do pensamento educacional freireano. No contexto da educadora Cláudia fica evidente que existe naturalmente uma manifestação oralizada por parte das crianças. Todavia, também é algo permanentemente estimulado, não como um falar descomprometido, mas refletido e expresso criticamente.

Assim, a oralidade para Freire (1996) precede a escrita, mostra-se de formas diferentes, ou seja, existe uma diversidade nas práticas de oralidade que advém do que é experienciado por cada interlocutor. Uma outra categoria evidenciada pela mesma educadora é o currículo interdisciplinar via tema gerador, que pudemos constatar em alguns encontros, um dos exemplos dessa prática foi quanto ao assunto da questão ambiental, em que durante a problematização ia articulando as situações com a realidade das crianças, além disso foram levantados dados quantitativos sobre a quantidade de água desperdiçada, envolvendo desse modo a disciplina ciências com a matemática.

Já Marlene e Flora apontam a autonomia, a práxis, afetividade e amorosidade como princípios. Vale dizer que segundo a educadora Flora este último princípio é muito marginalizado por alguns professores, haja vista que é compreendido como algo sem valor, pois não acreditam que isto possa favorecer o processo de aprendizagem.

De acordo com Freire (1996) a amorosidade é indispensável em todo processo formativo. É ingênuo pensar esse princípio como distante de cientificidade e rigorosidade, como se a amorosidade não exigisse politicidade.

O pensamento freireano ele é caracterizado por um conjunto de princípios inter-relacionados então é até difícil escolher um ou dois princípios por que esses estão conectados a uma teia de outros princípios. Mas assim, para começar eu diria que: Se você busca ser freireano, você tem que ter um profundo respeito pela pessoa ou pelas pessoas humanas. E você precisa lidar com os seus alunos compreendendo que são sujeitos portadores de conhecimento que são pessoas; não são apenas alunos ali, mas que sendo alunos são pais e mães de família, que são pessoas religiosas, que são artistas, que tem dificuldades na vida, que tem conhecimentos acumulados, que tem tradições. Então buscar uma prática freireana é em primeiro lugar: acho que significa você respeitar a singularidade e ao mesmo tempo a totalidade que é cada sujeito, cada pessoa que é cada aluno. Bom, e respeitar significa você considerar quem é essa pessoa. Então, considerar história de vida dessa pessoa, significa você respeitar a linguagem, significa você respeitar seus conhecimentos também, significa você também lidar com essa

pessoa não com uma postura arrogante autoritária, mas você se relacionar de uma maneira mais dialógica com essa pessoa. Aí vem o segundo princípio: significa você respeitar essa pessoa no seu gênero, na sua raça, na sua orientação sexual, nas suas opiniões religiosas, no seu local de pertencimento, nas suas opções políticas partidárias, nas suas opções de vida. Porque quando o aluno está na sala de aula, ele é um aluno que carrega toda essa experiência de vida. Então buscar ser freireano em primeiro lugar, significa você respeitar essa singularidade que é cada aluno o que é cada sujeito, esse seria um princípio fundamental que é o respeito ao sujeito, e para respeitar o sujeito você tem que ter uma prática permeada pela dialogicidade que eu entendo que não seja apenas conversa entre pessoas ou você interagir com pessoas, mas você interagir com saberes acho que o conceito de “diálogo” tem uma dimensão mais epistemológica nesse sentido de que ele estimula até a interculturalidade e a ecologia de saberes, eu procuro fazer isso, não sem contradições procuro estimular a consciência crítica dentro de sala de aula (LUIS).

A gente está numa sociedade situada numa dinâmica neoliberal, em contexto de exclusão da grande maioria da população, considerando as sociedades envolvidas no sistema mundo, então a gente está num sistema mundo de exclusão, se é exclusão, é desfavorável à vida e inclusive humana, então eu tento fazer que minha prática esteja permeada principalmente pelo princípio da humanização, na medida em que possa pelo menos contribuir de maneira atitudinal e referencial teórico para práticas educativas humanizadoras libertadoras, tendo como foco uma construção de sociedade que considere a diversidade cultural epistemológica do mundo (GABRIEL).

O relato do educador Luís vem reforçar o que havíamos descrito em outro momento desta Dissertação: os princípios freireanos, apesar de apresentarem definições próprias, estão interrelacionados. Os sentidos cada um apresentados por cada se complementam e não é possível dicotomizá-los. Com base nos dois últimos relatos constatamos novamente o diálogo como comuns na prática educativa dos entrevistados, bem como o princípio de humanização, descrito na última fala.

Além da análise das entrevistas, podemos afirmar que efetivamente todos os princípios estão presentes nas práticas educativas dos entrevistados, alguns mais outros menos. Durante nosso tempo de permanência em cada contexto, observamos a concretude de ações fundamentadas no viés freireano.

As categorias freireanas bem como os princípios também subsidiam a prática educativa dos educadores. Esclarecemos que não destinamos uma pergunta na entrevista especificamente sobre categorias. Porém, conseguimos identificá-las nas

falas dos educadores quando discorriam sobre suas atividades. Por ou lado, também conseguimos percebê-las a partir de nossas observações nos ambientes educativos.

Apontamos uma parte da fala do educador Gabriel quando ele menciona o diálogo enquanto categoria freireana. Vale dizer que presenciamos que existe uma efetivação do exercício dialógico entre o educador e seus educandos em vários momentos, seja na sala de aula, grupo de pesquisa e até mesmo em encontros informais.

Metodologicamente, em termos práticos o diálogo é muito importante também como uma categoria freireana na minha prática, pelo menos é o que eu tento visualizar, a problematização também, a gente busca diálogo franco, crítico sobre o referido tema, tentando contribuir para formação político social do educando também (GABRIEL).

A educadora Flora também apresentou uma das categorias em sua fala: a da pergunta, categoria que segunda ela, é uma prática constante que fundamenta seu trabalho. Isso fica evidente porque existe uma internalização por parte das crianças. Não compreendemos como imposição, pois, na medida em que os debates vão se desenvolvendo, a intenção é estimular a criticidade e, hoje, as indagações também partem dos educandos. Reafirmamos a fala da docente haja vista que presenciamos isto nos encontros pedagógicos.

Categoria freireana que é a pergunta, a pergunta é outra que eu não poderia nem esquecer de mencionar porque nossos alunos não estão acostumados a perguntar até porque historicamente fomos tolidos. A pergunta, como diz Freire, ela abala o conhecimento do professor, então muitas vezes ele não incentiva o aluno a perguntar porque as vezes vai abalar o conhecimento, o professor pode ficar sem resposta para a pergunta do aluno e também porque o professor historicamente acredita que o ensino é resposta da resposta. Então o nosso ensino, o meu certamente, o teu também foi um ensino baseado nas respostas. Freire diz: o professor ele começa pela resposta e não pela pergunta, deveria ser o contrário, começar pela pergunta. A curiosidade como diz Freire é princípio do conhecimento e isso é uma coisa muito interessante porque como eu sempre trago essa questão da pergunta, do perguntar... Os meu alunos uma vez me disseram assim: mas professora por que a senhora faz tanta pergunta? Então, porque eles não estão acostumados com isso e os meus alunos hoje, a própria escrita deles traz a pergunta muitas

vezes, quando eu vou lendo os memoriais eu vou me deparando com algumas perguntas que vão fazendo e eles mesmos depois vão respondendo “mas o que é isso? O que significa isso?” vão tentando responder. Então é algo que eles vão, claro, me vendo fazer dessa forma (FLORA).

Freire (1985) alertava sobre a preocupação em torno da pergunta, já que não devemos permanecer na pergunta pela pergunta, mas estabelecer a aliança entre pergunta e resposta, que também exige reformulação e a relação com a realidade concreta.

Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-la. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, de nove às dez, por exemplo. Não é isto! A questão nossa não é burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência como um ato de perguntar! (FREIRE, 1985, p. 27).

A partir dos procedimentos metodológicos da entrevista e da observação, pudemos identificar algumas categorias comuns na prática educativa dos educadores de uma forma geral, são elas: diálogo, pergunta, respeito, oralidade, criticidade e currículo interdisciplinar.

Os educadores apresentam uma postura coerente com a formação educacional freireana, pois efetivamente buscam trabalhar com os referenciais teóricos-metodológicos do autor. No entanto, também buscam a articulação com outros referenciais. Obviamente, também, apresentam limitações em suas práticas, seja por interferência das instituições, seja por limitações pedagógicas.

Mesmo diante das relações de poder as quais se constituem no ambiente de trabalho, os educadores transgridem, de certa forma, as regras institucionais, em que não se desenvolve e até mesmo se desconhece esse tipo de prática libertadora. As amarras históricas da educação convencional precisam ser superadas, e esse exercício de superação é um processo estabelecido pelos educadores cotidianamente.

### **5.2.2 - A presença de diretrizes educacionais freireanas nas práticas dos educadores.**

Neste tópico apresentaremos quais e como as diretrizes educativas freireanas ocorrem na prática dos educadores populares pesquisados. Esclarecemos a princípio que os cinco entrevistados desenvolvem uma prática fundamentada no pensamento de Paulo Freire, seja nas dimensões educacionais e seja nas dimensões humanas. Isso foi possível perceber a partir das entrevistas realizadas, conversas informais e nossa convivência em cada espaço socioeducativo.

### **a) relações entre os saberes e valorização dos saberes dos educandos**

No contexto educacional de Marlene percebemos que as diretrizes educacionais freireanas estão presentes nas relações que estabelece ao considerar a valorização dos saberes dos educandos articulados com o trabalho pedagógico. De acordo com ela, na escola é comum no primeiro mo

mento. Ela realiza entrevista com os pais para que o corpo institucional compreenda o universo sociocultural da criança.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nos por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 27).

Aponta a educadora que os conhecimentos construídos a partir da realidade dos educandos não estão prescritos no currículo formal da escola, haja vista que as ações que envolvem os saberes vão se desdobrando no decorrer das vivências em sala de aula onde posteriormente são interrelacionados.

Com relação à educadora Cláudia, ela também leva em consideração os saberes expressos pelos educandos no cotidiano escolar, sendo frequentemente estimulados e relacionados com os conhecimentos específicos de cada disciplina. O saber, por sua vez, é a relação do sujeito que conhece com o mundo, isto é uma forma de construção e partilha desse saber. Não é qualquer relação, é de significância do valor que tem e merece ser transmitido. Saber construído coletivamente conforme a historicidade humana, portanto submetido à validação, capitalização e transmissão como produto de relações epistemológicas entre os sujeitos, saberes esses que construímos na vida (CHARLOT, 2000).

A relação com o saber, nos diversos espaços sociais, é indispensável para se desenvolver um trabalho fundamentado em projeções transformadoras. Para tanto, se faz necessário que os sujeitos possam ser reconhecidos e respeitados nos ambientes educacionais, no sentido de se realizar uma reflexão mais crítica no tocante ao fortalecimento da cultura humana e de uma política cultural.

No período em que estivemos observando a prática educativa desta docente, percebemos um trabalho efetivamente inclusivo. Afirmamos isto devido à conduta estipulada por ela com algumas crianças marginalizadas no próprio contexto educacional. Alunos considerados “problemas” foram rejeitados por professores que os expulsaram por não acompanharem o nível da turma ou por apresentarem problemas de necessidades educativas especiais e sociais. Essas informações foram reveladas pela própria educadora durante uma de nossas conversas informais, pois sempre nos intervalos tínhamos oportunidade para saber com mais detalhes sobre a sua dinâmica de trabalho.

Com base nesta situação, afirmamos que o trabalho desenvolvido por esta educadora sem dúvida é subsidiado pelo referencial freireano de educação, no qual há inclusão de sujeitos oprimidos. Não se trata, porém, de uma questão de messianismo, mas de um ato humanizador e, sobretudo, político.

Não estou pensando que educadores e educadoras devam ser santos, perfeitos. É exatamente como seres humanos, com seus valores e suas falhas, que devem testemunhar sua luta pela seriedade, pela liberdade, pela criação da indispensável disciplina de estudo de cujo processo devem fazer parte como auxiliares, pois que é tarefa dos educandos gerá-las em si mesmos (FREIRE, 1996, p. 81).

Conforme Freire (1987) a ação política deve necessariamente ser realizada junto ao oprimido para que este reconheça e se convença da sua autolibertação. “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (p. 30).

#### **b) Relações afetivas e éticas com os educandos**

A prática educativa de Marlene é visivelmente pautada nas relações amorosas, afetuosas, de respeito à diferença e valorização da vida dos educandos, há de fato uma preocupação com base na formação escolar e humana das crianças,

sendo este trabalho formativo desenvolvido através de perspectivas subjetivas e coletivas.

A professora estimula atividades que compreendam a coletividade, nas quais os educandos possam trabalhar em conjunto na construção do conhecimento, como exemplo dividir materiais, jogos educativos, resolução de problemas em que cada um possa colaborar com sua ideia, além de respeitar gostos individuais apresentados por cada criança.

A relação amorosa também é recorrente nas ações pedagógicas da professora Cláudia, porém novamente constatamos que a presença da amorosidade não descaracteriza o processo rigoroso. Sobre o envolvimento com seus educandos ela afirma:

Com os educandos, nos tornamos muito próximos, amigos e, uma das minhas preocupações era que vários alunos relatavam que eu representava para eles uma espécie de mãe, suponho que devido a carência desta referencia familiar em casa, ou pela relação afetiva de modo que sempre ratificava o meu papel de educadora e, de que este laço entre educadora e educando estaria sempre estabelecido (CLÁUDIA).

Na turma da educadora Flora os referenciais freireanos são visibilizados a partir da valorização e respeito às diferenças. Ela inclusive menciona que os conteúdos do ensino de História são muito importantes para se trabalhar com essas questões, como o exemplo usado por ela sobre o conteúdo programático “Formação da Sociedade Brasileira” o qual possibilita discussões acerca das temáticas de raça, gênero e diversidade cultural.

Percebemos ainda que a professora Flora apresenta uma relação respeitosa com seus educandos, abaixo estendemos sua fala quando descreve sobre essa relação:

Com eles é uma relação muito tranquila no sentido de que é construída com base no respeito. Eu respeito inteiramente os meus alunos e isso da parte deles em relação a mim também é verdadeiro, mas claro que isso não seria possível se eu não tivesse um olhar sensível para eles, para a realidade deles, para as dificuldades deles, não seria possível se eu passasse por cima dos limites, das dificuldades deles. Então é uma relação muito tranquila porque é construída com base nisso, é respeitosa, é tolerante e afetuosa. Os conflitos que nós temos não são conflitos do ponto de vista da



intolerância, da agressividade, mas são conflitos do ponto de vista pedagógico, de busca pela construção do conhecimento, esses são os conflitos que nós temos, mas nunca aluno nenhum me desrespeitou na minha condição de professor e eu muito menos os desrespeitei na minha condição de professora, eu não me faço valer dessa minha posição para fazer com que eles me respeitem, não é minha pretensão ser autoritária. Sou autoridade? Sim, mas isso não é percebido, não é colocado a partir do autoritarismo, mas é nessa relação de respeito e é assim que eu quero que eles me veem, quero que eles me vejam como professora, mas uma professora que sobretudo respeita e quer ser respeitada e isso é muito bem construído. Não tenho essa dificuldade de construir essa relação com eles até porque eu preciso cuidar dessa relação inicialmente para que eu consiga ao longo do ano trabalhar bem com eles, eu não vou conseguir trabalhar bem se não tivermos uma relação, não posso resolver as situações no grito, mas no diálogo (FLORA).

A consideração com os saberes prévios dos educandos faz parte do trabalho pedagógico do educador Gabriel: “primeiro ponto é considerar os anseios e a realidade sociocultural em que estão inseridos, necessariamente não se inicia uma disciplina sem antes fazer essa espécie de pesquisa socioantropológica”.

### **c) Relações dialógicas, problematizadoras, rigorosas e críticas.**

Outro fator evidenciado se refere à relação dialógica estabelecida em sala de aula. Inclusive lembra a educadora que existia um estranhamento por parte dos educandos com relação à conduta constituída por ela com eles, pois estavam acostumados com outro tipo de prática pedagógica na qual os educandos não dialogavam com os professores.

Uma das situações registradas foi quando os educandos questionaram sobre a forma de organização da estrutura da sala. O formato semicírculo adotado pela professora foi algo que buscou transformar desde a sua entrada na escola. O estranhamento foi uma manifestação natural, devido aos educandos estarem habituados ao ritual das cadeiras enfileiradas.

As cadeiras enfileiradas são apenas um dos reflexos de um padrão de escola que historicamente produz comportamentos e regras como meio de manutenção da ordem vigente. Para McLaren (1991) a escola é uma ferramenta dos sistemas de

rituais, estes são transmissores de ideologias que se manifestam não apenas nas formas de pensamento, mas se materializam em práticas sociais.

De acordo com a educadora, outra ação causadora de surpresa foram as perguntas que permanentemente são feitas durante as aulas – sendo essa uma importante estratégia para estimular o pensar reflexivo-crítico, algo também bastante visível durante nossas observações. Assim, constatamos que a categoria pergunta é desenvolvida frequentemente na prática educativa, reafirmando, desta forma, a presença de mais um referencial freireano de educação.

A professora pondera ser importante ter a presença da família na escola. Esclarece que houve uma aproximação efetiva de alguns pais, mas reconhece não ser uma tarefa fácil. Através do acesso que teve com as poucas famílias foi possível construir uma boa relação geradora de bons resultados, ajudando muito pedagogicamente os alunos.

Estes pais participaram dos encontros durante as rodas de leitura, ajudando na construção de algumas atividades, como o Festival Literário ocorrido na escola. Contudo, mesmo diante da presença de poucos familiares, o trabalho foi bastante significativo para todos os sujeitos.

A família também é responsável por acompanhar o processo educativo, devendo ser participante da educação de seus filhos enquanto alunos e cidadãos de uma sociedade, conforme prescreve o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2011, p. 09).

O educador Luís diz trabalhar com o princípio da dialogicidade e do respeito aos saberes diversos dos educandos, considerando a leitura da realidade sociocultural em associação com a leitura educacional formal, tendo em vista a sistematização desses saberes. Os conteúdos pedagógicos se conectam com os conhecimentos diversos. Esclarece, ainda, que estes não são articulados *a priori*, mas no processo.

É preciso também a gente está aberto para essa sabedoria de vida que vem dos educandos: não é que a gente dê uma aula sobre sabedoria de vida, não é isso, mais é que na nossa aula regular essa sabedoria de vida se manifesta. Então é sobretudo está aberto para essa pluralidade de conhecimentos que podem se manifestar e, pode se manifestar de maneira mais distinta possível da sala de aula (LUIS).

O educador julga que as relações com os educandos são bastante favoráveis e estendidas, em alguns casos, para além dos espaços formais. Para ele têm sido relações afetivas recíprocas. Porém, esclarece que não abre mão da rigorosidade sem abandonar a afetividade. Esta rigorosidade segundo o educador se dá na dedicação aos estudos e na construção coletiva do conhecimento.

Com relação ao educador Gabriel, percebemos assim como nas demais práticas dos educadores entrevistados existir uma relação de respeitabilidade com os educandos, refletida numa conduta horizontal que não prejudica a sua autoridade enquanto professor e não desvirtua os objetivos propostos na disciplina. A dialogicidade, o respeito e o afeto são dimensões permanentes na prática educativa do educador.

Importante esclarecermos que no dia da nossa chegada à cidade, compomos a primeira reunião do grupo de pesquisa. Neste dia estavam presentes um professor e uma professora e o sujeito investigado. Uma das pautas era referente à formação do nome do grupo, nesta ocasião presenciamos um exemplo do exercício democrático por parte do educador Gabriel.

Por achar relevante ouvir a opinião dos alunos como parte do processo de decisão do nome do grupo, o educador foi questionado e contrariado diversas vezes durante a reunião, pois os dois professores não compreendiam o sentido da participação democrática por mais que houvesse insistência por parte de Gabriel. Este exemplo, nos mostra na prática a diferença de formação. Enquanto um compreende a importância do diálogo democrático, outros o acham desnecessário.

Identificamos a existência de pontos comuns na prática dos educadores os quais reafirmam a presença das diretrizes educacionais de Freire. De forma geral, os referenciais mais presentes identificados por nós foram os seguintes: amorosidade, afetividade, respeito, dialogicidade, perguntas, valorização dos saberes dos educandos e valorização das diferenças.

### 5.2.3.- Planejamento.

Com base nos relatos, observamos que os planejamentos construídos pelos educadores são desenvolvidos a partir das propostas pedagógicas das instituições onde trabalham. A docente da Educação Infantil aponta que os planos são coletivos, construídos por professores e técnicos da escola. Menciona que esse processo ocorre de forma bastante flexível na medida em que não se estabelece um conteúdo fixo. Segundo ela, vai sendo construído de acordo com as vivências do dia a dia escolar. A instituição oferece uma carga horária destinada para planejar. Todavia, ressalta que o Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta seus próprios eixos de trabalho e se configura como uma diretriz das atividades a serem elaboradas.

[...] no PPP da escola, aí sim, existem lá os eixos que são as experiências, experiência do brincar, experiência da linguagem matemática, experiência das práticas orais e de linguagem de leitura e escrita, então o PPP é o grande norte, mas aquele planejamento anual não (MARLENE).

A educadora Flora do Ensino Fundamental aponta que seus planejamentos são feitos diariamente e conta com o acompanhamento dos técnicos pedagógicos da escola. Ela afirma que esse acompanhamento não se caracteriza como fiscalização dos professores, mas de acompanhar o que eles vêm construindo como estratégias.

Quanto à educadora Cláudia, seus planos são construídos a partir do processo de interdisciplinaridade, além de ser uma prática de sua preferência, o ambiente escolar que trabalha possibilita vivências educativas onde os vários conhecimentos são desenvolvidos e articulados.

Preparo sequências didáticas semanais ou quinzenais, visando o trabalho interdisciplinar com os espaços pedagógicos existentes na escola: Sala de informática, Horta e Sala de Leituras (CLÁUDIA).

No contexto do ensino superior, Luís diz que apesar de ter uma estrutura inicial de planejamento, já que trabalha com a mesma disciplina há cinco anos,

existe uma flexibilidade na medida em que a cada semestre se depara com novos conhecimentos, novas relações e certamente as práticas vão se reinventando a cada vivência. Este educador afirma estar aberto a mudanças.

As disciplinas que eu trabalho, são as disciplinas que eu trabalho desde 2010, então eu já tenho uma certa experiência com elas. No entanto como eu disse antes: A cada semestre vai sendo tocado por novas descobertas e, essas novas descobertas se dão mediante as leituras de novos textos, mediante conhecimento de outras práticas, diante da avaliação que a turma faz sobre o nosso trabalho. Então, apesar que de um semestre para outro já mantenho um certo planejamento mínimo dessas disciplinas, elas estão sujeitas as mudanças e estão sempre abertas a mudanças também. Eu costumo de um semestre para outro introduzir novos textos retirar textos também, modificar ordem de discurso de temáticas. Agora esse planejamento que é apresentado para turma logo no início do trabalho, não é um planejamento inflexível ele é um planejamento que também está sujeito a mudança. (LUIS).

O educador Gabriel costuma trabalhar dois planejamentos, um deles segue as especificidades das regras institucionais e o outro que denomina como *orgânico*, o qual entendemos como um plano coletivo construído em parceria com seus educandos, planejamento que se desenvolve levando em consideração os condicionantes que a turma apresenta.

Eu preciso planejar a aula porque é um pré-requisito da coordenação pedagógica, não só do curso de pedagogia, mas da universidade, entregar o plano de curso anterior pelo menos 15 dias antes do início do semestre. Então eu faço essa formalidade, eu cumpro com ela, no prazo, mas organicamente, tanto que eu entrego um plano que eu digo para mim mesmo de plano de ensino formal e um outro, um plano de ensino orgânico. Esse é discutido desde o primeiro dia de aula com os educandos e é em função dessa dinamicidade que planejo a aula ou as aulas e sempre em comunicação constante com os alunos, fazendo negociações sobre temas, sobre o que é pertinente ou como abordar determinado assunto, enfim... Envolvendo eles de maneira ativa no trabalho. Então tento fazer um planejamento orgânico, em função da realidade das especificidades da turma considerando eles ativamente no processo da prática pedagógica (GABRIEL).

Conforme Vasconcellos (2000), o planejamento se configura como práxis pedagógica, que direciona as ações dos professores em parceria com seus alunos, não devendo ser desvinculados da realidade.

O planejamento enquanto construção- transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para a ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação do tempo (VASCOCELLOS, 2000, p. 79).

Em função do que foi descrito consideramos que os planejamentos também apontam a presença do referencial teórico-metodológico freireano, pois os formatos que apresentam visam à realidade sociocultural em que os alunos estão inseridos, flexibilidade, construção coletiva, interdisciplinaridade e o repensar da prática educativa, por meio da práxis.

#### **5.2.4- Métodos, recursos e conteúdos.**

Iniciaremos discorrendo sobre as práticas na Educação Infantil da professora Marlene, em seguida apontaremos as ações desenvolvidas no Ensino Fundamental (3º e 5º ano) das professoras Cláudia e Flora e, posteriormente, descreveremos acerca das práticas no Ensino Superior dos professores Luís e Gabriel.

Durante nosso tempo em campo na Educação Infantil, nos deparamos com uma realidade diferenciada em termos estruturais. Nosso objetivo não é descrever as condições físicas da escola, mas não poderíamos deixar de mencionar esse fator, pois certamente também interfere na prática educativa da educadora investigada.

A instituição encontra-se em um bairro periférico, um dos mais populosos da capital, o qual apresenta sua maioria como pessoas de baixa renda que vivenciam uma realidade com um grande fluxo de tráfico de drogas, além de carecer de políticas públicas. Por outro lado, é um bairro que concentra polos de pesquisa importantes, como a Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal Rural da Amazônia.

A escola apresenta uma ótima estrutura física e material, contendo sala de música, quadra de esportes, brinquedoteca, dois parques e salas de aula confortáveis, além de materiais pedagógicos disponibilizados pela escola e pelos pais dos educandos. Vale dizer que os espaços são frequentemente utilizados.

Os recursos usados pela educadora geralmente são provenientes de materiais descartáveis, construídos na maioria das vezes por ela que também faz uso cotidianamente de livros infantis. Quanto aos conteúdos, seguem o caráter interdisciplinar próprios da Educação Infantil e são específicos para esse nível de

ensino, como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes, conteúdos voltados para o universo da criança, sua identidade, contexto cultural e familiar. Importante destacar as discussões que a educadora promove sobre assuntos da realidade amazônica.

Um dos debates foi referente à importância da doação de cabelos para as crianças ribeirinhas escalpeladas. Consideramos que talvez isto tenha sido levantado devido às vivências que a docente teve enquanto educadora popular em um espaço pedagógico que trabalhava com crianças que sofreram esse tipo de acidente.

Os métodos utilizados pela educadora sempre são subsidiados pela ludicidade e reforçados por questões de valorização da região amazônica. As cantigas infantis também são predominantes – na maioria das vezes el trabalha com músicas do grupo Palavra Cantada e com produções do compositor Peninha. Não identificamos o uso de canções de modas mercadológicas comumente utilizadas na Educação Infantil.

Sobre os métodos, recursos e conteúdos nas palavras da educadora:

Não existe livro didático, só os livros paradidáticos da literatura infantil. Olha, nós temos espelho, cada sala tem um espelho que é importante para criança se identificar, existe fita métrica para medir quanto a criança mede, tem todos esses recursos assim... Quando eu cheguei lá, encontrei esse diferencial de músicas não comercializadas, então Xuxa, Eliana, nada disso. Tem um grupo que chama Palavra Cantada que é muito legal, então nas aulas de música eu tenho aprendido muito, eu te confesso que é algo que se a gente não procurar se instrumentalizar acaba ficando sem repertório para cantar. Eu tenho aprendido muito nas aulas de música, músicas novas principalmente desse grupo e que vem enriquecer os nossos momentos com a criança na sala base, é como eles chamam, quando a gente está na sala de aula normal é sala base e as outras são salas ambientes. Então eu levo muito lá para sala base a questão das músicas aprendidas, realmente é um diferencial. (MARLENE).

A contação de histórias também é uma das metodologias mais recorrentes, geralmente acontecendo na área externa da escola num ambiente arborizado. Novamente destacamos a preocupação da educadora em trabalhar com temas regionais, inclusive as contações de histórias são de autores da região e histórias do imaginário social paraense.



Foto: Lyandra Matos - Acervo da Pesquisa/ Momento de contação de histórias

Geralmente nos momentos de contação de histórias a maioria das crianças ficava atenta nos contos, por outro lado, outras, frequentemente quatro (4) delas, não apresentavam muito interesse em participar desses momentos até o fim de uma história, pois optavam por passear pelas áreas próximas. A curiosidade e a necessidade de vivenciar o concreto os direcionava a juntar sementes no chão, galhos e insetos que eram bastante comuns nesse espaço.

A foto acima mostra um dos encontros no espaço ao ar livre da escola - área ampla, sombreada, ventilada e tranquila. Durante nossa permanência, não observamos o uso desse ambiente por outras docentes da instituição, assim compreendemos que é uma prática adotada pela professora investigada, como estratégia para possibilitar às crianças outras possibilidades de espaços educativos.

No 3º ano do Ensino Fundamental da educadora Cláudia, apontamos como diretrizes metodológicas: apresentação de leituras individuais e coletivas, reflexões e debates sobre os temas abordados nos livros, dinâmicas lúdicas, atividades de leitura escrita, dinâmicas de grupo, jogos, ilustrações das ressignificações dos textos e pesquisas e registros das observações do cotidiano e da internet.



Este espaço educacional foi constituído em uma área de preservação ambiental. A escola fica localizada em uma ilha ligada diretamente ao Distrito de Icoraci-Belém, numa área periférica com índice de violência e tráfico de drogas. A população predominante é composta de famílias de baixa renda, uma comunidade que carece de políticas públicas como infraestrutura, transportes de qualidade entre outros. Vale enfatizar que a construção da escola partiu da iniciativa da comunidade.

A instituição segue um currículo cuja perspectiva é pedagógica e ambiental. As salas são nomeadas por nomes de aves e estruturadas em formato de pequenas malocas. A sala da educadora pesquisada apresenta um pequeno armário com materiais pedagógicos e um acervo de livros. As crianças têm acesso, mas sempre com orientação da professora para que possam mantê-lo organizado.

As cadeiras ficam posicionadas em fila devido espaço da sala ser pequeno, por isso, não tem relação com a adoção da postura tradicional, pois as crianças podem manter contato uma com a outra, tendo autonomia para escolher sentarem sozinhas ou em duplas.

Evidenciamos que a descrição foi construída com base na entrevista e nas observações dos encontros pedagógicos. Percebemos que as ações são fundamentadas por um trabalho interdisciplinar. Cotidianamente a professora busca articular as dimensões educativas com o contexto sociocultural dos educandos.

Os recursos mais representativos nas práticas da educadora são geralmente quadro branco, revistas, jornais, livros, computador, elementos do meio ambiente, como: plantas, folhas, sementes, animais e laguinho. Estes recursos são facilmente acessíveis, pois a escola apresenta estrutura ecológica de práticas de valorização ambiental.

Quanto aos conteúdos, segundo a educadora, eles são fundamentalmente focados na alfabetização matemática e letramento. Entretanto, por se caracterizar como um trabalho interdisciplinar, temáticas sociais como cidadania e respeito ao meio ambiente também são indispensáveis para a contextualização e produção dos educandos.

Por se tratar de uma escola com área de preservação ambiental que apresenta um espaço privilegiado com plantações de diferentes tipos e com uma variedade de animais, a educadora desenvolve suas aulas tendo em vista essas experiências. Vale dizer que os encontros se tornam mais interessantes para as crianças, na medida em que podem vivenciar mais concretamente os fenômenos.



Foto: Lyandra Matos - Acervo da Pesquisa/ Horta da escola

A foto acima mostra um momento de observação e degustação de uma erva regional, a qual faz referência a uma das aulas nos espaços livres. Neste dia foi feita uma trilha com as crianças sendo acompanhadas pela educadora e por uma bióloga da escola. Durante a trajetória foram feitas algumas paradas para que pudessem observar as espécies que iam encontrando no caminho, tanto plantas quanto animais. A bióloga ia orientando e fazendo questionamentos para os educandos sobre cada espécie.

Este encontro foi muito interessante e se caracterizou como uma aula leve e descontraída, pois a maioria das crianças participou ativamente das discussões. No entanto, uma parte da turma se dispersou devido ficarem deslumbrados com as coisas que estavam presenciando naquele espaço e também por conta das conversas com os colegas. Quando a dispersão passou a interferir na aula, a professora chamou as crianças para uma conversa e explicou sua insatisfação. Por terem uma boa relação eles respeitavam a fala da professora.

Quanto ao contexto da educadora Flora do 5º ano, a escola está inserida em um bairro periférico de Belém. Nas proximidades há várias residências de médio e grande porte, moradias aparentemente bem estruturadas que demonstram um estilo de vida economicamente favorável. Todavia, em outro perímetro – onde a maioria

das crianças reside -, existe uma condição marginalizadora por ter presente o tráfico de drogas e carecer de saneamento básico – devido à existência de canais que não recebem manutenção adequada da prefeitura, além de outros problemas de infraestrutura.

A escola apresenta um espaço amplo, com uma quadra de esportes em manutenção, refeitório, sala de atendimento ao aluno, salas de aulas espaçosas, porém com pouca ventilação, pois não existem janelas e possuem paredes de concreto com pequenas perfurações. A sala de aula desta educadora, Flora, apresenta um espaço físico considerável onde é possível circular mais livremente. Este ambiente contém imagens de mapas geográficos, réplicas de obras de artes retirada da internet, um armário para armazenar alguns recursos didáticos, um cantinho da leitura e a disposição das cadeiras são em formato semicírculo e linear, isso quando as crianças optam por ficarem em duplas.

As diretrizes metodológicas utilizadas pela educadora também são pautadas na interdisciplinariedade. Os métodos mais utilizados em sala de aula são: vídeos temáticos, músicas, roda de debates, roda de leituras individuais e em dupla – em que há certa disputa entre as crianças para lerem - e a construção de memorial.

Destacamos dois métodos mais representativos na prática desta educadora: o primeiro é o memorial que é uma estratégia idealizada por ela há três anos. Assumiu esta responsabilidade por acreditar ser um método favorável para o exercício e aprimoramento da escrita, além de estimular o desenvolvimento da formação de opinião crítica. Segundo ela, também tentou influenciar alguns professores.

O segundo método são as rodas de leituras, pois na sala existe um espaço próprio de armazenamento dos livros, uma espécie de cantinho da leitura. Importante dizer, que existe um projeto de seis anos na escola - também ideia da educadora - chamado de “Leitura todo dia, aprendizado permanente” surgindo como incentivador do hábito de ler.

Outro ponto interessante neste contexto, é que a proposta da professora é envolver também os pais ou responsáveis nesta empreitada, incentivo que não se limita à escola, mas igualmente no seio familiar em que as crianças têm o direito de levar os livros para suas casas e devolvê-los em dia posterior.

Quanto aos recursos, a educadora afirma que a escola dispõe de muitos materiais pedagógicos. Ela opta por levar os seus, como: notebook, caixa de som, microfone, data show e DVDs temáticos. Mesmo fazendo uso de seus próprios

recursos, a educadora não dispensa os que a escola disponibiliza, sempre buscando trabalhar com mapas, gravador e CDs.

Os conteúdos geralmente trabalhados são Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, História, Meio Ambiente – os quais envolvem temáticas como o lixo, poluição e água – e, questões sobre os direitos humanos. Mais detalhes sobre o trabalho desenvolvido, mostraremos a partir da fala da própria educadora:

A minha aula não fica restrita a essa questão da discussão, do debate.... Ela gera produtos, produção dos alunos, com esse debate chego nos conteúdos que eu quero e é isso. As atividades extraclasse são outras estratégias que utilizo, aquilo que pode utilizar de estratégias para me ajudar nessa formação, nessa compreensão de conhecimento dos alunos. Eu utilizo.... Por exemplo.... Eu levei minhas turmas também pra atividades em teatro da paz, UFPA numa participação a radio web que a turma fez debatendo sobre um tema específico a história dos números, o Parque Ambiental que é vizinho a nossa escola, o Planetário... Então essas atividades extra classe são várias estratégias que uso para trabalhar, para ajudar naquilo que pretendo. Se eu estou trabalhando com uma questão x vou fazer uma visita, se eu to trabalhando a questão da astronomia, fazer uma visita ao planetário por exemplo vai me ajudar nesse debate, nesse conhecimento para eles, com os alunos.... Então são questões, são estratégias metodológicas assim, tem outras mais práticas, mais de construção de material. Muitas vezes eu preciso construir material para me ajudar, por exemplo, trabalhar fração, construir materiais alternativos, como Eva as fraçõezinhas para que eu possa representar com eles, mostrar esse conceito, essa compreensão do que é a fração tal. Outro material que geralmente é necessário para trabalhar é os sólidos geométricos, os sólidos para trabalhar geometria, eu não posso falar de geometria só usando o que o livro traz, aquela mesma coisa de sempre, se bem que hoje já melhorou bastante, mas eu não posso me reduzir aquilo, eu ofereço para eles uma oficina, a oficina de construção de alguma coisa sempre muito interessante para trabalhar determinados conteúdos, por exemplo, uma oficina de construção de sólidos é interessante para trabalhar conceitos de geometria, aresta, vértice, se eu quero apresentar para eles esses conceitos nada melhor do que fazer uma oficina onde eles possam construir esses sólidos e analisar esses conceitos a partir desses sólidos. Isso requer muito trabalho tudo isso que estou te falando requer muito trabalho? Requer, que é muito trabalho e muita ajuda de outras pessoas, eu muitas vezes tenho que recorrer ao E., que é o meu marido, para me ajudar... Como ele é da matemática ele me ajuda muito, me ajuda a compreender determinados conceitos também para trabalhar com eles, tentar trabalhar corretamente com e muitas vezes ele me dá esse apoio na sala de aula também, eu levo para lá, eu convido aí ele se planeja e vai me ajudar numa aula mais específica (FLORA).

A disciplina trabalhada pelo educador Gabriel durante nosso estudo de campo era denominada Prática Pedagógica V. Observamos que seus métodos foram caracterizados como um trabalho de práxis educativa. Apesar de adotar métodos comuns no ensino superior, como seminários, aulas dialogadas e participação dos educandos na leitura dos slides, o docente também buscava desenvolver atividades diferenciadas.

No cenário do educador Gabriel, a instituição fica localizada no centro da capital. A universidade apresenta uma infraestrutura um pouco inferior do que se espera de uma instituição de ensino superior, pois apresenta recursos insuficientes. No campus de educação, a extensão territorial é pequena, não há a existência de um espaço destinado para refeições como um restaurante universitário (R.U.)- nem mesmo uma simples cantina. Há a presença de uma biblioteca, possuidora de um acervo reduzido de livros, porém.

Na época em que realizamos as observações não havia uma sala própria para os professores. Mas também tem um auditório amplo e sala de informática. Vale dizer que a universidade tinha apenas dois grupos de pesquisa, um deles criado recentemente. Consideramos que essas problemáticas são provenientes dos embates que envolvem questões políticas administrativas internas e de gestão estadual.

A sala do educador, bem como as demais salas da instituição, apresenta uma estrutura em partes deteriorada: as paredes são rabiscadas e a pintura descascada. Por outro lado, observamos que o educador não tem grandes dificuldades para conseguir os recursos necessários para suas aulas, a coordenação sempre disponibilizava.

Uma das atividades mais interessantes que presenciamos, foi a participação de uma professora que trabalha com turmas multisseriadas convidada para falar sobre suas experiências educativas no campo. Neste encontro foi realizada uma roda de conversa muito proveitosa, pois os discentes contribuíram significativamente com a discussão. A metodologia foi interessante porque trouxe para debate relatos de experiências associados com discussões teóricas.

Outro método enfatizado pelo educador é o diálogo no qual faz questão de evidenciá-lo como dimensão metodológica e existencial a qual subsidia toda sua prática educativa. As oficinas e minicursos – construídas pelos discentes – foram desenvolvidas com êxito. Segundo o docente, essas ações colaboram para

estimular a autonomia. O estudo de textos, elaboração de trabalho escrito, atividades em grupo são também estratégias metodológicas adotadas pelo educador.

Por se tratar de uma disciplina de prática educativa, foram promovidas visitas a campo, mas não presenciamos esses momentos, pois estes foram realizados no semestre seguinte como conclusão da disciplina. Quanto aos recursos utilizados quando foram construídas as oficinas, também fez uso de materiais didáticos para colorir, pintar e recortar. Isto é, os recursos dependiam de como a disciplina era conduzida. No entanto, aparelhos como notebook, microfone, caixa de som e textos eram os mais frequentes em suas aulas.

Os conteúdos eram voltados para discussões contemporâneas a partir de uma abordagem intercultural. Em um dos encontros, foi trabalhado um texto do E-book de Epistemologia da Educação do Programa de Mestrado da UEPA escrito pelo educador e sua orientadora. Neste dia foram discutidas questões como Transmodernidade, Epistemologia do Sul e Pensamento Abissal. Consideramos muito interessante a proposta do educador ao tratar de assuntos de grande relevância que possivelmente só seriam acessíveis numa pós-graduação.

Consideramos interessante a estratégia do educador ao tratar da importância do trabalho pedagógico intercultural, para que se possa dialogar com a multiplicidade de pensamentos e práticas sociais para a assunção da questão da diferença, além de questionar os interesses ideológicos historicamente determinados, visando políticas as quais podem orientar a luta contra as formas de opressão.

Os assuntos também eram sobre quatro especificidades da educação: alfabetização a partir do pensamento educacional de Paulo Freire; método Paulo Freire a partir de Carlos Rodrigues Brandão; fundamentos teóricos e práticos da educação no campo, educação de jovens e adultos; e educação étnico-racial com ênfase na educação quilombola e educação indígena. Estes temas foram abordados com aportes teóricos referenciais dos filósofos Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos e principalmente Paulo Reglus Neves Freire.

A culminância dessas discussões foi a realização de um Seminário de nível local promovido pelo educador e por alguns professores da instituição -como já havíamos mencionado em outra parte da Dissertação. Para a efetivação do evento o educador e outro amigo professor foram pessoalmente à Secretaria de Educação

solicitar a participação das lideranças de cada área (Educação indígena, quilombola, EJA e Educação Especial).

O contexto do educador Luís igualmente como os demais, também está inserido em um bairro periférico, neste caso na capital Belém. É uma localidade com fluxo grande de pessoas e transportes, cuja área concentra residências, comércios, bancos e escolas nas proximidades. Há um contraste social que divide espaço, por um lado apresentando uma infraestrutura pública de certa forma favorável e por outro uma área marginalizada por parte do poder público.

O Centro de Educação da Universidade apresenta uma estrutura mediana em termos de recursos, um número extenso de salas de aula, duas bibliotecas, restaurante universitário, auditório, possui ainda programas de pós-graduação e número significativo de grupos de pesquisa. No entanto, a universidade também apresenta fragilidades devido aos impasses políticos de gestão.

Na turma do educador Luís, a disciplina trabalhada foi Educação em Instituições Não Escolares e Ambientes Populares com uma metodologia fundamentada no pensamento educacional freireano. Especificamente os métodos são: aulas dialogadas, leituras em grupos, seminários temáticos, vídeos e pesquisa de formas gerais.

Os recursos utilizados nas palavras do educador:

Olha a ideia de recursos pedagógicos ela pode ser bem ampliada nós incluímos inclusive a voz, o pincel, o quadro como recursos pedagógicos, então nesse sentido, eu diria que procuramos fazer eventualmente algumas dinâmicas em sala de aula e o corpo ele expressa conhecimentos também, é o pincel o quadro, o data show, é o som, os livros, a internet, para fazer busca e pesquisa e se os alunos estão em campo e querem, por exemplo, construir um material didático, qualquer outro recurso que eles achem que é importante para construir pode ser utilizado. Assim o mais importante não é definir a priori quais são os materiais mais importantes, é você construir uma prática pedagógica concatenada com determinados princípios, e se para fazer isso é necessário utilizar apenas pincel e o quadro, você vai utilizar apenas o pincel e o quadro. Mas se para fazer isso você tem que lançar mão de um vídeo, ou de internet ou de uma ferramenta tecnológica mais sofisticada com uma plataforma virtual você vai lançar mão disso também, então eu não definiria a priori assim quais são os instrumentos, o que eu disse é apenas o que eu costumo trabalhar ao longo do semestre, eu não definiria a priori porque eu acho que o mais importante é você utilizar os materiais são necessários para construir aquela prática e isso se modificando de semestre para semestre (LUIS).

Quanto aos conteúdos, estes são pautados em estudos teórico-práticos sobre a educação em diferentes ambientes educativos que envolvem o trabalho com as especificidades educacionais de pessoas jovens, adultas e idosas tendo em vista o referencial da Educação Popular.

As obras de Paulo Freire fazem parte essencial no repertório de conteúdos do educador sendo refletido na apropriação teórica – mesmo que basicamente - por parte dos educandos. A base da Pedagogia Moderna (trabalhada fazendo a reflexão e a crítica), Pedagogia Social, Educação Popular, Pedagogia Hospitalar, Pedagogia Empresarial e horizontes epistemológicos da ciência contemporânea de forma geral, são alguns dos conteúdos desenvolvidos na disciplina.

Concluimos que os métodos, recursos e conteúdos utilizados pelos educadores são prescritos com base nas regras das instituições que trabalham, no entanto estes revelam que buscam construir um planejamento secundário construído em conjunto com os educandos e a partir dos acontecimentos durante o processo educativo.

#### **5.2.5- Avaliação da aprendizagem.**

O processo de avaliação conforme a educadora Marlene mostrou ocorre através do contato com as vivências dos educandos, envolvendo os apontamentos



do seu olhar enquanto professora e do que a escola verifica, sendo, portanto, adotada a perspectiva de aprendizagem para a vida.

Considera a escolarização como parte fundamental priorizada pela escola, tendo como diferencial o processo de alfabetização a partir do que seja mais representativo para os educandos, por exemplo, o nome das letras não é apresentado a partir da classificação “A, B, C, D”, mas fazendo referência ao nome das próprias crianças tornando-se mais significativo para elas.

Com relação à educadora Cláudia, o processo avaliativo delinea-se por seu trabalho com o ciclo alfabetizador, a prioridade é desenvolver atividades que visem à autonomia para a leitura, interpretação e produção textual, acompanhada pela resolução de cálculos matemáticos.

A educadora esclarece que há uma avaliação interna e externa na escola e que sua turma foi avaliada como a de maior desempenho em relação a outras turmas do mesmo nível de ensino, demonstrando um percentual elevado de alunos entre 7 e 10 anos alfabetizados. Vale ressaltar a existência na turma de alunos com necessidades educativas especiais (hiperatividade, baixa visão e dislexia).

Quanto à avaliação da educadora Flora, ela busca avaliar fazendo com que os alunos estabeleçam uma intimidade com a leitura e com a escrita e aprendizados relacionados com a dinamicidade da vida, através das relações de solidariedade, amor, respeito e tolerância. Nas palavras dela, sobre o processo de avaliação:

Eu posso te dizer que felizmente eu fico muito feliz de ver como os meus alunos terminam o ano letivo. Eu sei que ficam muitas lacunas, não é possível eu dar conta de tudo, trabalhar tudo aquilo que está previsto, isso não ocorre, mas eu penso que o mais importante não é quantidade em si mas é a qualidade daquilo que eu me propus a fazer. Então eu fico muito feliz de ver o resultado nos alunos, de todas as turmas, de todas por onde eu passei de ter conseguido fazer com que esses alunos criassem uma intimidade com a leitura que antes não tinham, que esses alunos escrevessem de uma forma que muitas vezes infelizmente não tem alunos no ensino fundamental, 8º ano e 9º ano escrevendo da forma minimamente como meus alunos na faixa etária escrevem. Então essa intimidade deles com a leitura, com a escrita, essa construção de determinados conceitos da Matemática, da História, da Geografia, de sociedade como um todo. Eu tenho consciência de que eles trazem essa compreensão de que eu consegui estabelecer com eles uma formação mais humana, mais ética, mais responsável, sentimentos que eles trazem, sentimentos que antes eles não traziam, solidariedade, respeito, amorosidade entre eles e a professora. Então

tudo isso é resultado de um trabalho apoiado nesses princípios freireanos, isso são aprendizados (FLORA).

O educador Gabriel realiza a avaliação levando em consideração o caráter formal. Além disso a instituição prescreve que a avaliação seja realizada a partir de três atividades. A primeira atividade avaliativa foi a realização do Seminário em que os educandos estiveram na condição de organizadores e apresentadores de oficinas e minicursos.

A segunda avaliação correspondia à análise documental de leis que regem as modalidades de educação de jovens e adultos, educação indígena e educação quilombola. A terceira foi denominada de Ateliê de Narrativa de Formação, no qual os educandos discorreram acerca do que aprenderam em relação à dimensão da prática pedagógica pautados nos tipos de educação mencionadas anteriormente.

O educador ainda revela que sua avaliação não é somente regida pelas regras que a instituição prescreve, mas também busca estabelecer uma avaliação de caráter formativo humanizador, levando em consideração os educandos enquanto seres humanos em permanente aprendizado. Segundo ele, visivelmente a turma vem ganhando maturidade intelectual inclusive compreendendo o ponto de vista do *Outro*.

Interessante também como prática adotada, a elaboração de um instrumento avaliador, uma espécie de questionário construído por ele para que os alunos avaliassem a disciplina levando requisitos como: o que se espera da disciplina, os conteúdos, aspectos positivos e negativos, participação, expectativa dos alunos, qualidade docente, condução da disciplina, infraestrutura para a realização da disciplina, limitações e apontamentos gerais.

Compreendemos que a partir disso, a avaliação ocorre de forma mais completa, pois ao mesmo tempo em que se avaliou os alunos, o professor também foi inserido nesse processo, a sua prática educativa também passou a ser analisada pelos educandos. Isso reflete o caráter democrático e crítico da prática do educador.

A avaliação adotada pelo educador Luís se delinea de duas formas: a somativa que requer atribuição de nota mesmo porque a instituição exige esse tipo de avaliação e a outra chamada de avaliação processual/contínua correspondente ao diagnóstico feito por ele com base na apropriação que a turma apresentar, se de fato as informações alcançaram os educandos.

Olha eu acho que para eu dar essa resposta é preciso pensar em dois níveis de avaliação: Primeiro a avaliação que é qualitativa, portanto ela é processual e contínua, que é diagnóstica no sentido de compreender se está havendo comunicação e se a mensagem que eu estou querendo discutir com a turma está sendo discutida, ressignificada e reapropriada, esse é um nível da avaliação. E o outro nível da avaliação que é o da avaliação somativa é você procurar aproximar essa avaliação qualitativa de um instrumento de mensuração que permita dar uma nota até mesmo por uma exigência institucional (LUIIS).

O educador ainda revela que dessa forma é possível verificar se de fato as aulas estão sendo satisfatórias para os alunos, pois estes também podem participar apontando as fragilidades e buscando alternativas para melhorar atividades educativas, tal processo ocorrendo de maneira dialógica. Sobrinho (2000) explica que o formato de avaliação dos sistemas está estreitamente ligado aos dados numéricos, deixando como segunda instância a qualidade do ensino. Assim percebemos existir um esforço por parte dos educados para que estas práticas sejam superadas.

Os meios avaliativos adotados pelos educadores refletem uma conduta coerente com o trabalho docente e com os sujeitos envolvidos, pois a avaliação não se fundamenta somente em atribuições quantitativas, mas apresenta um valor de construção coletiva que também é flexível e ética, haja vista que há o sentido de reinvenção permanente, isto tudo tendo em vista o processo de aprimoramento da prática educativa.

#### **5.2.6 – Contribuições para o processo de escolarização e humanização dos educandos**

Identificamos que o trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores se delinea como base em duas diretrizes formativas: escolarização e humanização. De acordo com a educadora Marlene, existe uma discussão interna a respeito das duas formações e que há um trabalho para fortalecer essas práticas na escola para que possam perdurar ao longo do processo. Porém, esclarece a docente, não se tratar de uma ação homogeneizadora não sendo igualmente desenvolvida em todas as realidades educativas, mas realizada a partir das especificidades de cada contexto.

Observamos que existe uma preocupação por parte desta educadora em desenvolver um trabalho que vise também à formação humana das crianças, na medida em que práticas de solidariedade e respeito são frequentemente presentes e subsidiam todo o trabalho escolarizador.

Então eu acho que nós educadores temos um compromisso direto, estreito e legítimo com relação a isso, nós podemos fazer a diferença? Sim, mas tá muito além desse discurso de “passarinho que leva água no bico para apagar aquele incêndio”. Nós temos que começar a fazer com que se crie uma força maior e se mude isso, porque acho sim que nós podemos fazer a diferença, eu acho que nós já estamos fazendo a diferença, inclusive para alguns pais (MARLENE).

A educadora Cláudia acredita que a formação ocorre através das vivências, haja vista elas possibilitarem o repensar de ideias, questionamentos, descobertas e superações, isto tudo envolvendo o estímulo e ampliação dos conhecimentos. Observamos durante os encontros pedagógicos haver de fato uma preocupação por parte dessa educadora em estimular nas crianças a convivência democrática e respeitosa, que todos têm direitos e deveres diante da escola e nas relações sociais.

A educadora Flora também estabelece com seus alunos um trabalho educativo de escolarização e humanização, sendo algo visivelmente observado em suas aulas. A preocupação incide na relação do que é desenvolvido na escola com a sociedade, tendo em vista uma mudança dos paradigmas sociais. “A pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura” (GIROUX, 1995, p.87).

A professora relata:

A minha prática tem essa intencionalidade, que é essa formação humana dos alunos, formar é um desafio nosso, formar alunos com possibilidades de ajudar a reconstruir as relações sociais, as relações intolerantes que estão muito estremecidas hoje. É uma formação voltada para a reconstrução das relações humanas, da relação com o outro, com o mundo (FLORA).

O educador Luís pondera que a sua prática também busca a relação entre as duas diretrizes de escolarização e humanização, sendo algo reconhecido pelos próprios alunos, os quais relatam que a aprendizagem foi significativa para suas formações enquanto futuros professores e seres humanos. Segundo o entrevistado, esse tipo de relato é muito frequente nos momentos de avaliação da sua disciplina.

O educador Gabriel possibilita ao educando se expressar e há por parte dele uma escuta atenta por parte dele, já demonstra que o seu trabalho está intrinsecamente ligado com a formação humana, além do observado em sala de aula. Percebemos que de fato o educador tem esse tipo de prática para além das relações formais entre educador e educando. Assim nas palavras do entrevistado:

Sim, considero não pela minha prática em si e nem simplesmente por um livro “pedagogia do oprimido”, mas pelo pensamento educacional freireano embutido, incluído no livro e nas demais obras freireanas. Então se é importante não porque necessariamente é a minha prática, mas é porque vejo um referencial teórico que diz respeito a vocação ontológica e histórica do ser humano enquanto ser mais e, vejo que esse referencial teórico tem atualidade no contexto de uma sociedade degentificada. Vejo relevância na minha prática, na medida em que adoto esse referencial teórico e busco ser coerente entre o que eu acredito/leio e entre o que eu faço/pratico, tento olhar esse pensamento de Paulo Freire nesse contexto de prática enquanto reinvenção, isso é fundamental para que possamos realizar práticas libertadoras, de libertação, de humanização fazendo avançar um pensamento educacional que considera politicamente a pessoa do excluído, do oprimido (GABRIEL).

De acordo com Freire (1996) o educador necessita compreender o seu trabalho como uma prática formativa a qual exige responsabilidade ética, política, que envolve a relação com as especificidades humanas. Porém, segundo o mesmo autor:

O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica (FREIRE, 1996, p.91-92).

As dimensões de escolarização e humanização não são dicotomizadas nas práticas educativas dos educadores pesquisados, as quais consideramos como processos bastante articulados e permanente.

## **5.3- Pesquisas e Produções**

### **5.3.1- Produções acerca do pensamento educacional de Paulo Freire**

Consideramos importante a construção deste item para relatar que existe um acompanhamento intelectual formativo em processo, ou seja, que o trabalho docente vem sendo subsidiado de formações paralelas, haja vista que a produção, participação em eventos e pesquisas são recorrentes.

A educadora Marlene afirma envolver-se em eventos e pesquisas sobre Paulo Freire, lembra inclusive de um colóquio internacional que tratava especificamente sobre o autor. Segundo ela foi um encontro muito interessante não somente para os pedagogos que ali estavam, mas para os profissionais das diversas áreas.

Apointa Marlene que seu envolvimento também se deu em decorrência da Pós-Graduação e seu vínculo com o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - sendo para ela um grande incentivador envolvendo seus membros diante do se tem produzido sobre temáticas freireanas.

Considera indispensável a publicação do ponto de vista intelectual pois é importantíssimo para o exercício da escrita em consonância com algumas leituras, o que culminou na construção de um artigo para uma revista. Explica ainda que se fosse apenas professora restrita a sala de aula e não tivesse vínculo com a pesquisa não estaria produzindo.

Freire (1996) anuncia que a pesquisa não pode ser dicotomizada da prática educativa, serve ainda, para impulsionar a busca pelo novo conhecimento e pela produção do que é ainda inexistente. Trata-se, portanto, de um ciclo gnosiológico.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

A educadora Cláudia, também afirma produzir textos sobre o pensamento freireano, menciona que eles estão evidenciados em suas produções acadêmicas como Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertação de Mestrado, Relatórios de Pesquisas e Artigos.

A educadora Flora diz que após a conclusão da sua graduação e seu ingresso na escola pública, continuou produzindo e participando de diversos eventos e pesquisas. Diz ainda que suas produções são reflexos de suas práticas educativas e todas são relacionadas ao pensamento educacional de Freire.

Igualmente como as educadoras da educação básica, os educadores do ensino superior também afirmam o envolvimento em eventos, pesquisas e produções sobre Paulo Freire, como relatam os próprios docentes:

Tantos eventos que nós próprios promovemos aqui na Universidade e aqui no Núcleo... Nós temos a jornada de Paulo Freire, os encontros de Educação Inclusiva e Diversidade e, cada edição desses eventos a gente sempre está discutindo não só o pensamento de Paulo Freire mais outras experimentações pedagógicas. A gente tem participado também de eventos aqui no Estado do Pará organizados por outros coletivos que se interessam pela discussão Freireana. Lá na UFPA temos alguns grupos que se interessam pelo pensamento de Freire que tenho participado também como ouvinte, como palestrante, como convidado, como co-organizador e nos eventos nacionais mais importantes como: EPPEN, ANPED, tenho procurado sempre estar presente no GT em que discute Paulo Freire particularmente o GT da Educação Popular e o GT da Educação de Jovens e Adultos e, como o conjunto significativo das minhas pesquisas sobre Educação Popular e Paulo Freire eu tenho ido para esses eventos seja eventos locais, nacionais e internacionais também para apresentar resultados dessa minha pesquisa e discutir esses resultados de investigações com outros pesquisadores que participam desses eventos. A educação popular no geral e em particular sobre a pedagogia freireana é uma das minhas áreas de teoria, discutir o pensamento de Paulo Freire procurando analisá-lo a partir de outros ângulos teóricos, essa é uma das minhas áreas de investigação (LUIS).

Consideramos muito interessante o relato do educador Luís, pois percebemos existir um compromisso político em promover e envolver-se em eventos que discutam o pensamento freireano em consonância com outras temáticas, isso traz credibilidade para as práticas realizadas na região amazônica, possibilitando certa visibilidade quando compartilhadas em eventos que reúnem educadores do Brasil e do mundo.

Para o educador Gabriel sobre suas publicações:

Ainda esse ano, fui a um evento no Rio de Janeiro sobre Educação de Jovens e Adultos e apresentei três trabalhos, os três tendo como referência o pensamento educacional de freireano: um sobre a

prática de EJA, outro sobre o legado dele enquanto político educacional e outro sobre a formação de professores numa perspectiva freireana. Ainda esse ano, três trabalhos, publiquei um artigo pela UNICAMP que visa discutir horizontes para Educação de Jovens e Adultos e, a base dessa discussão se dá pela tradição da Educação Popular de base freireana. Além disso, desenvolvi pesquisas e outros trabalhos inclusive publicando artigos em revistas bem qualificadas, na PUC de São Paulo, na PUC do Rio de Janeiro e na PUC do Paraná, então considero que venho trabalhando em perspectiva não apenas freireana, mas freireanista. Participei do VIII Colóquio Internacional Paulo Freire e muitos outros eventos também, encontro do EPENN, também discutindo sobre Paulo Freire, inclusive minha Dissertação de Mestrado se deu nessa mesma dimensão (GABRIEL).

O educador, além de demonstrar que continua produzindo, deixa claro que a sua Dissertação de Mestrado também foi construída a partir dos aportes teórico-filosóficos de Paulo Freire.

Para Freire (1996) não se trata de promover o puro treinamento técnico, a cientificidade do professor se instaura também no movimento reflexivo de repensar suas ações, uma busca da formação permanente para construção de novos pensamentos e práticas. “O ideal na nossa formação permanente está em que nos convençamos de, e nos preparemos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1993, p. 70).

Constatamos o compromisso, por parte dos educadores, em manter-se atualizados, através de publicações em eventos e atuação em pesquisas. Outro fator de relevância identificado foi quanto às produções como TCC, Dissertação de Mestrado, Tese, artigos e relatórios que foram construídos com base no pensamento educacional freireano.

Identificamos também em termos de produções, que uma das educadoras considera importante que haja compartilhamento do que vem desenvolvendo com sua turma tendo Freire como sua principal referência teórico-metodológica. Conforme a educadora:

Sempre que eu posso eu levo a minha prática educativa para socializar em determinados eventos, já socializei na UFPA, já socializei no colóquio Paulo Freire, socializo na escola, to escrevendo agora no EPENN, já publiquei em dois livros artigos falando da minha prática, de como eu construo, de como eu venho construindo essa prática educativa com base em Freire e é isso... Sempre que eu posso me esforço, é difícil, mas eu sempre me esforço, agora mesmo nesse período de pós parto acabei de



construir um texto para mandar para o EPENN, então eu me esforço (FLORA).

A educadora Marlene reconhece a importância da produção e divulgação do trabalho desenvolvido em sala de aula, porém diz que o vínculo entre a universidade e o ambiente de trabalho dos professores da educação básica ainda é bastante frágil, posto que a participação dos docentes em eventos fica muito a critério da escola.

Pensa, ainda, que deveria haver um incentivo por parte das coordenações para que os professores fossem mais integrados a essa dinâmica formativa, não apenas como ouvintes, mas como interlocutores de suas experiências, transpondo os limites da sala de aula. A educadora Cláudia salienta ser comum a construção de relatórios sobre as ações desenvolvidas nos encontros pedagógicos. Acreditamos que seja uma prática exigida pela escola onde trabalha, mas não identificamos se estes são publicados.

Gabriel esclareceu que costuma publicar sobre educação de jovens e adultos, pois são provenientes de suas experiências enquanto educador popular. Consideramos relevante apontarmos novamente o seminário promovido por este educador impulsionado por sua disciplina de prática pedagógica que visava discutir diversas modalidades de educação (Educação Quilombola, Indígena e EJA).

O educador Luís informou ter participado de eventos nos quais pôde discutir sobre as produções dos estágios realizados em diversos ambientes educativos, pois também é professor da disciplina de Estágio Supervisionado.

Salientamos que mesmo diante de alguns relatos de que exista a efetivação de produções, não identificamos com precisão sobre a publicação das práticas educativas dos educadores populares freireanos. Acreditamos que devido não direcionamos uma pergunta a respeito do assunto não foi possível sabermos como mais detalhes acerca dessas ações.

## **5.4- Avaliação da Prática Educativa Freireana**

### **5.4.1-Avaliação dos educadores sobre a educação popular freireana**

Na avaliação da educadora Marlene, a educação freireana só é possível de ser realizada quando há uma identificação fundamentada no sentido de mudança,

de transformação qualitativa. Para ela, que opta por seguir/reconstruir o pensamento freireano, existe a necessidade se realizar um trabalho diferenciado, não se tornando, portanto, uma tarefa fácil. Porém, essa intenção não se justifica no viés da meritocracia, de se destacar em meio a outros profissionais, mas de assumir uma postura ética com os sujeitos entre o que se pensa e o que se faz.

Freire (1996) chama a atenção para que o professor tenha consciência do seu compromisso formativo ético, “uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que eu digo e o que eu faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (p.59).

Sobre a avaliação da educação popular freireana nas palavras da educadora:

Eu sou suspeita para falar, porque tu acreditas que eu me emociono até de ver ele falar?! Por exemplo, pega um vídeo para assistir eu me emociono muito, porque é algo que fala das coisas que eu acredito, lendo os livros... Eu me arrepio toda. Mas eu acho assim... Aquilo que eu falei antes, se você não tiver uma afinidade, algo que bata lá dentro de você, é impossível você fazer acontecer, aliás, eu acho que o ser humano é feito disso, você só realiza as coisas que tem haver contigo, se isso não tivesse haver contigo tu não estava nem aqui, por exemplo, tu não tinhas nem tentado mestrado, tu estavas fazendo outra coisa, mas é algo que tu acreditas! Quando eu saio lá da Guanabara, e isso não me faz uma pessoa especial,, mas eu digo assim... Até comento com as pessoas, a gente sai de lá Lyandra, é lá no final de uma rua escura, esburacada, sem iluminação pública que tu tem que reduzir muito a velocidade do carro para poder passar que tu pode ser abordada por qualquer pessoa que queira te fazer alguma coisa de mal, agora se tu não tiver dentro de ti essa vontade, aquela certeza de que aquelas pessoas merecem aquele atendimento, que tu acredite naquele trabalho nada vai acontecer, nada vai acontecer... Então eu avalio assim, como algo revolucionário mesmo, acho que Freire traz muito isso da revolução e daquela coisa que ele fala da briga, da raiva, mas não é a raiva para detonar ninguém, a raiva que te impulsiona para frente e te faz caminhar, que te faz ficar acordado até 4 horas da manhã, de não dormir a noite inteira... Enfim, eu acho que essas coisas que faz sentido, que faz sentido a nossa vida, a nossa atuação profissional, sem isso minha cara, nada acontece (MARLENE).

A educadora Cláudia considera a educação freireana como uma corrente contemporânea a qual compreende a dimensão humana em permanente processo. Acrescenta ainda, a importância de se estabelecer uma ligação entre a humanização

e a escolarização, estas apoiadas no pensamento filosófico educacional de Freire. Assim, sua avaliação sobre esta educação é a seguinte:

Atual, contra-hegemônico, o qual fortalece a prática educativa humanizadora das relações com o outro e com o mundo que transforma. A educação e a escolarização sob o pensamento freireano assumem sua condição complexa e inacabada, portanto contestadora e democrática. (CLÁUDIA).

Para a educadora Flora a educação freireana se constitui como uma práxis transformadora, sendo esta sua referência educacional. De acordo com a docente, os pressupostos teórico-metodológicos deste tipo de educação, subsidiam suas atividades socioeducativas, no qual esclarece que os bons resultados obtidos com sua turma se devem à concepção freireana.

Para mim o pensamento educacional freireano ele tem trazido muito resultado na minha prática educacional, então eu avalio como extremamente favorável à construção de uma prática inovadora, transformadora. Eu me apoio no Freire porque eu acredito nas ideias educacionais que ele construiu em favor de uma educação transformadora para construção de novas mentalidades, eu faço uso dessa pedagogia freireana porque ela permite uma formação, uma mudança de sociedade, das relações... Eu avalio que o bom resultado que eu tenho no meu trabalho é porque eu me apoio, sobretudo, no pensamento educacional freireano (FLORA).

A avaliação do educador Gabriel é realizada a partir da sua compreensão de educação, semelhante aos ideais propostos por Freire. Para ele o pensamento freireano é atual, tendo possibilidade da sua reinvenção com base na dinâmica da realidade que acompanha as transformações sociais, políticas e educacionais.

O pensamento educacional freireano permanece atualíssimo e precisa ser revisitado de maneira crítica por todos nós, veja, isso é muito difícil porque na medida em que a gente simpatiza com determinado referencial pode ocorrer que a gente simplesmente por simpatizar deflacione o nosso senso crítico sobre o pensamento, esse é um problema e é um cuidado que eu tento ter para que a gente faça do pensamento de educação freireano não uma prática de reprodução, mas uma prática pensada na medida em que possa considerar a realidade, a conjuntura na qual estamos situados. Então me considero um jovem, digamos assim, não apenas freireano por

acreditar no pensamento freireano, mas um jovem pesquisador freireanista, na medida em que se tenta reinventar o pensamento educacional freireano (GABRIEL).

O pensamento freireano se apresenta como intercultural, propondo a visibilidade dos sujeitos que sofrem todo tipo de opressão. Ele é também democrático, dialógico e crítico, daí que esteja ligado ao movimento das transformações políticas, sociais e educacionais. O termo “transformação” talvez ainda seja encarado como utópico na concepção da grande maioria, porque vislumbra a desconstrução dos sistemas de poder historicamente instituídos por uma nova lógica, sendo substituído intencionalmente pela concepção de “reforma”, ou seja, por uma forma “sutil” de adaptação à ideologia capitalista.

Em contraposição a este fundamento, tendo em vista sua condição de professor contraventor das formas de dominação, Freire (1996, p. 64) afirma:

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fatura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

O educador Luís pondera que os princípios e diretrizes metodológicas freireanas são de fundamental importância para releitura e contribuem para novas descobertas. Introduzir novas discussões em consonância com o pensamento de Paulo Freire pode possibilitar teorizações ricas. Considera que a educação freireana é flexível e heterodoxa.

Interessante na fala do educador ao reconhecer que o pensamento freireano é flexível e intransigente no sentido da defesa dos oprimidos, pois é uma concepção que está para além da pedagogia: é também uma compreensão pedagógica que ajuda o repensar da educação e que provoca críticas à imposição bancária ao passo que aponta para uma pedagogia libertadora.

Uau que pergunta simples! (Risos) Bom, Paulo Freire eu considero o pedagogo Latino-Americano mais importante de todos os tempos é um dos pedagogos mundiais mais importante, da América Latina eu considero o que seja mais importante de todos. E por que isso?

Porque o seu pensamento educacional é aberto, mas ele é um pensamento firme em convicções e em princípios, é um pensamento que não abre mão da defesa dos oprimidos - dos oprimidos entendidos no sentido mais ampliado não apenas as classes populares mas as classes trabalhadoras e, determinada leitura ortodoxa do Marxismo quis prender a categoria oprimida, mas oprimido no sentido mais ampliado que abarcam também as mulheres, os negros, os homossexuais, as crianças, os idosos e todos aqueles que sofrem algum tipo de perseguição, de humilhação, opressão, de discriminação. Então assim, Paulo Freire ao mesmo tempo em que faz uma defesa intransigente dos oprimidos, ele procurou construir com radicalidade uma pedagogia em defesa desses sujeitos que se contrapõe em absoluto as pedagogias da opressão que são pedagogias europeias, norte americanas e que foram transplantados nos nosso continentes por um processo colonizador no sentido da mentalidade mesmo. Paulo Freire ele é intransigente no sentido das defesas dos oprimidos, mais Paulo freire ele também constrói um pensamento aberto, então ele é fechado no sentido de principio em defesa dos oprimidos, mas ele é um pensamento aberto a leituras e a releituras isso faz com que seu pensamento ecoe em muitas dimensões e seja reapropriado por diferentes movimentos sociais e seja dado as releituras por diferentes sujeitos e diferentes contextos, isso faz o sucesso da pedagogia de Paulo Freire (LUIS).

A educação libertadora deve ser uma prática coletiva, que nos move em direção ao desvelamento da sociedade, para que possamos compreender o contexto político e histórico no qual estamos inseridos, assim é necessário que professores e alunos sejam agentes no ato de conhecer (FREIRE, 1986). A avaliação feita pelos educadores sobre a educação popular freireana foi bastante positiva, pois apontaram concepções positivas sobre este pensamento, considerando-o como atual, flexível, humanizador e libertador. Além de afirmarem ser este sua referência filosófica e teórico-metodológica.

#### **5.4.2- Limites e possibilidades das práticas freireanas no sistema público de ensino.**

Neste tópico apontamos os limites e possibilidades no sistema público de ensino. Enfatizamos que os dados coletados são provenientes das nossas percepções durante as entrevistas, observações feitas em cada contexto educativo e de conversas informais fora do ambiente de sala de aula.

Iniciaremos ponderando sobre a educadora Marlene, da Educação Infantil. Observamos a existência um trabalho comprometido com os educandos, de uma prática educativa ética, amorosa e humanizadora. No entanto como em toda prática, sobrevém os limites. No caso da educadora, existe certa dificuldade para conversar com as crianças, pois são bastante agitadas e algumas delas não cumprem as regras e demonstram não terem limites.

Tal fato certamente não compete somente à educadora, existe um conjunto de fatores que precisam ser superados para que essas realidades venham a ser transformadas. Esclarecemos que nosso objetivo não é corrigir ou apontar falhas no trabalho da docente. Todavia, entendermos que toda prática, por mais que exista comprometimento e preparo científico, não depende exclusivamente da intenção do professor, mas sim de um trabalho coletivo e quando não há reciprocidade por parte dos educandos fica difícil a realização.

Entendemos que os limites também são importantes para o processo, haja vista que nos impulsionam a repensar a prática para um melhor aproveitamento, o qual educadores e educandos inseridos no ciclo gnosiológico possam enfrentar dialogicamente os problemas que surgirão durante a prática educativa.

Outra situação que percebida por nós se relaciona à dificuldade para lidar com uma das crianças, pois algumas vezes esta desestrutura a dinâmica da sala, induzindo outras crianças a se manifestarem da mesma forma interferindo na condução da aula. Por ser filho de um dos professores da escola, evita-se convocar reunião com os pais dessa criança. Isso foi revelado pela educadora em uma das conversas informais.

Percebemos com isso que ocorre certo constrangimento da professora por ter que acatar regras desiguais, o que certamente também gera prejuízos para a criança, pois acaba sendo rotulado por outros docentes como “garoto problema”. Assim sendo, esse fator se manifesta tanto como limite pedagógico quanto limite institucional, de relação de poder.

Um fator que não poderíamos deixar de mencionar é quanto ao uso do termo “tia”. Sabemos que esta nomenclatura é muito comum na Educação Infantil, mas por se remeter a investigação de uma educadora freireana, achamos incoerente a permanência do termo, isto é, não vimos em nenhum momento uma conversa para que essa terminologia deixasse de ser utilizada.

Obviamente que existem algumas discussões em torno dessa abordagem, existindo certa aceitação do termo quando se fala em Educação Infantil. Porém, não se trata de uma questão puramente de nomenclatura, mas sim no sentido político-ideológico que a palavra carrega.

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (FREIRE, 1993, p.09)

Segundo Freire (1993) a não aceitação do termo não tem a intenção de desprezar a condição de ser tia, mas consentir significa retirar algo que é próprio do professor, isto é, a sua responsabilidade profissional, sobretudo, sua responsabilidade política. Na prática da educadora Flora, também, identificamos a utilização do termo “tia”, mesmo se tratando de uma turma na faixa de 9 a 12 anos de idade. Durante a realização da entrevista, a educadora declarou não gostar do uso da palavra e procura trabalhar com seus educandos para que não a repitam.

Em outra pesquisa acompanhamos uma turma do 3º ano da professora Marlene e identificamos que realmente não se atribuía o termo tia, porém na atual turma do 5º ano as crianças fazem o uso com frequência. Talvez isto não se configure num limite, mas sim uma dificuldade, pois mesmo que haja um empenho para o não uso, os educandos permanecem e se sentem mais a vontade com a nomenclatura justamente pela visão romantizada que historicamente se construiu sobre ela.

A questão do tia... Aluno nenhum me chama de tia, mas isso não se deu numa relação forçosa, numa relação autoritária, se deu nessa relação de respeito mesmo com eles e da minha parte uma conversa com eles (FLORA).

Mesmo diante dessa prática a professora diz na entrevista que explica com frequência sobre o que é ser tia, porém durante as observações não vimos a professora chamar atenção sobre esta questão mesmo diante do uso frequente pelas crianças.

A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da *professora*, de outro, desocultar a *sombra* ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar *professora* com *tia*, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil "*tias*" fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da *professora* como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de *tias*, se constitui como ponto central em que se apoia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas (FREIRE, 1993, 09-10).

Para ela, um fator que se torna um obstáculo para sua prática, é com relação à aproximação com os pais dos educandos, pois existe um grupo de pais que colaboram com as atividades e são bastante participativos. Por outro lado, um número maior de pais não colabora com as atividades da escola devido a fatores de ordem pessoal. Segundo a educadora:



Não conseguimos 100% porque infelizmente tem famílias muito desestruturadas que realmente abandonam os filhos, deixam esses filhos muito sozinhos sem nenhum acompanhamento, que não compareceu a nenhuma reunião... Então são limites que a gente encontra e que precisam ser resolvidas essas questões, mas de um modo geral eu consegui essa aproximação com a família convidando-os para participarem comigo. Eu não crio obstáculos para receber os pais, entendeu? Sempre que eles me procuram estou, seja no horário adequado ou não, sempre procuro recebê-los porque eu sei que é muito difícil conseguir que o pai vá a escola, então quando ele vai, mesmo que no horário errado, eu procuro recebê-lo, ouvir... Muitas vezes ele quer saber do filho, saber como acompanhar aquela criança, então não tenho porque não recebê-lo (FLORA).

Sublinha a educadora que a coordenação algumas vezes a limita de desenvolver certas práticas, mas procurar dialogar para a resolução de determinadas situações sem grandes conflitos. Segundo ela, nunca deixou de realizar seu trabalho por conta da coordenação, por acreditar na intenção de sua prática. Mesmo diante desses percalços estabelece uma boa relação com a direção.

Se em algum momento a coordenação me impedisse de realizar determinados trabalhos eu ainda sim realizaria, porque aquilo que acredito que vai dar certo eu procuro construir, se não der certo, eu repasso.... Repenso para as próximas ações, para as próximas atividades (FLORA).

Na realidade da educadora Cláudia, as limitações ocorrem devido à ruptura com as condições da autonomia pedagógica dos professores da escola, por ter que paralelamente executar as atividades propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Ministério da Educação, que na maioria das vezes se configuram em propostas mecanizadas e descontextualizadas, conseqüentemente geram problemas pedagógicos.

Esta problemática incomoda bastante a educadora - isto nos foi revelado durante algumas conversas informais. Segundo ela, esse tipo de proposta descaracteriza e prejudica o trabalho desenvolvido, haja vista que busca fortalecer uma prática em articulação com o que seja significativo para as crianças e suas realidades não se limitar em um padrão nacional pré-estabelecido.

Para Chartier (2005), contemporaneamente, a escola vive um momento paradoxal. Embora haja a democratização do ensino com a ampliação das ofertas de vagas nas instituições públicas, há a reivindicação de uma educação de qualidade a qual considere a cultura dos educandos no processo de aprendizagem e que se configura numa temática profícua para repensá-la.

Ora, não é porque todos os alunos estão fisicamente presentes cada dia nas salas que a escola aumentou sua influência sobre eles; podia-se mesmo dizer o contrário. A crise da escola está associada a uma crise da cultura ou ao que, até este momento, era designado por esse nome (CHARTIER, 2005, p. 14).

Assinala McLaren (1991) a relevância de se discutir a escola não como um segmento isolado e neutro dos condicionantes socioculturais, mas, sobretudo, conceber seu aspecto político. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é necessário se compreender a educação como um processo abrangente que não se registre a aspectos pedagógicos de aprendizagem escolar, ou seja, compreender que o pedagógico não está desvinculado da ética, da política, do afetivo e do social, pois, conforme o Art. 1º da Lei:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (2011, p. 09).

O sistema de ensino ainda é muito burocratizado e inviabiliza a qualidade da ação pedagógica, justamente por valorizar um ensino unilateral que muitas vezes não apresenta nenhum sentido para os educandos, pois apenas reproduz os *rituais* de uma educação mercadológica.

Um ritual será considerado como um evento político e como parte das distribuições objetificadas do capital cultural dominante da escola (por exemplo, sistemas de significado, gostos, atitudes e normas que legitimam a ordem social existente) (MCLAREN, 1991, p. 30)

Percebemos a partir das observações e dos relatos da educadora, que um dos limites da sua prática educativa está na relação com os pais das crianças, na medida em que muitas vezes são negligentes quanto aos assuntos escolares. Para ela, é de fundamental importância que haja reciprocidades entre os pais e a escola para que o processo educativo seja favorável para os educandos. Por outro lado afirma que os conflitos são superados no processo e que atualmente tem uma boa aceitação dos pais, inclusive estabelecendo relações de respeito e confiança.

Ao longo de três anos estabeleceu-se com educandos e familiares laços afetivos, várias situações problemáticas foram superadas, mesmo que muitos conflitos tenham perdurado devido ausência dos pais no contexto escolar, casos de baixa frequência de alunos e denúncia no conselho tutelar de negligência dos pais em relação aos cuidados básicos com seus filhos. Os pais, sempre que necessário, recorriam a mim para partilhar o cotidiano de vida familiar e escolar, demonstrando com isso construção de relações de confiança e respeito (CLÁUDIA).

Identificamos que na prática do professor Luís o principal limite encontrado foi quanto à instituição onde trabalha. Por ser membro do sindicato dos professores e por atuar como uma das lideranças do movimento de greve acompanha de perto as lutas que se travam. A sua indignação está em torno da política atual da universidade e conseqüentemente do Estado, de gestões que pouco dialogam com os docentes, além de desvalorizar a categoria e desrespeitar seus direitos.

Após a greve o educador mencionou que a categoria alcançou algumas conquistas, porém as considerou ínfimas diante da demanda de reivindicações. Entendemos que a ação do professor se configurou como uma luta política contra o sistema educacional universitário vigente, pois tendo consciência da sua autonomia e de seu papel político buscou mudanças mesmo correndo risco da punição salarial do Estado.

Existem autoridades que policiam o professor. Se o professor tentar passar por uma abertura política muito pequena em relação ao projeto que começou, sentirá a pressão da reação oficial, alguma forma de repressão, sinal de que os limites foram ultrapassados naquele momento, naquela situação e com aqueles métodos (FREIRE, 1986, p.41).

Outro limite-dificuldade é quanto ao horário da aula. Diversas vezes presenciamos que os educandos chegavam após o combinado, isto de certa forma interferia na prática pedagógica do professor, pois iniciava suas atividades após o horário, prejudicando algumas vezes no cronograma das aulas.

No contexto do educador Gabriel, percebemos fortemente a influência das relações de poder institucionais e que certamente se caracterizou em limites. No período que estávamos em observação, estava acontecendo as eleições na universidade e havia uma clara intenção de manutenção do *status quo*, na medida em que não se permitia a participação, através do voto, dos professores novatos, posto que, “nenhuma instituição gera aqueles que tocarão as trombetas para que seus muros caiam” (ALVES, 1982, p.22).

Os novos 70 professores recentemente concursados mobilizaram-se para tentar converter tal lógica. Assim, bem como os demais professores, o educador investigado também se integrou ao movimento procurando articular com docentes de outro campus para o fortalecimento do movimento, pois se uma questão se mostra como sendo de poder, ela também se configura como política. “A exploração e a dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de *estar sendo*, é imoralidade das mais gigantes”. Creio que possa remover isso aqui (FREIRE, 1993, p. 122).

Quanto aos limites de prática pedagógica, identificamos que o educador apresenta dificuldades para sintetizar as ideias, pois demonstra pouca objetividade. Isto muitas vezes, prejudica o cronograma de trabalho, tendo que estender o assunto para outros encontros. Todavia, não consideramos como um grande problema, mas algo que necessita ser refletido pelo educador. Diante do que foi descrito, concluímos que os sujeitos se posicionam tendo como base os pressupostos filosóficos de Paulo Freire. Obviamente apresentam limites que vão sendo superados durante o processo, mas limites que não os paralisam na busca de uma educação libertadora.

Avaliamos a partir do que vivenciamos, que as práticas desenvolvidas pelos educadores intérpretes da pesquisa denotam possibilidades formativas diferenciadas, haja vista que sustentam um repertório teórico em consonância com a ação e a recriação concreta, isso mostra a coerência e o compromisso com o fazer educativo. Assim podemos considerar como possibilidades: (1) princípios educativos humanizadores, (2) processo de práxis, (3) prática dialética, (4) flexibilidade

curricular, (5) contribuições teórico-metodológicas, (6) exercício da pesquisa e (7) compreender que o processo é inconcluso, em permanente transformação. Possibilidades estas que foram claramente evidenciadas a partir das narrativas dos educadores e da práxis educativas desenvolvidas por eles.

Acreditamos que esta seção foi importante para aqueles que se identificam com a abordagem freireana e principalmente para os educadores que se dispuseram participar da pesquisa, haja vista que foi uma oportunidade de demonstrar como suas práticas diárias se efetivam com suas dificuldades e conquistas. Ratificamos que estas práticas sem dúvida contribuem significativamente com os educandos para o processo de escolarização, além de colaborar para suas vidas enquanto homens e mulheres. Por outro lado, também consideramos que se trata de uma formação construída mutuamente, em que educadores e educandos estão gnosiologicamente envolvidos.

Por isso, reconhecemos a necessidade de compreender a profissão docente como uma ação desafiadora e, por entendê-la como desafio, torna-se um incentivo para a realização do *sonho* possível de uma educação ético-política e humanizadora, e de que nunca percamos a *esperança* de acreditar na transformação.

*Nunca ninguém se torna mestre num domínio em que não conheceu a impotência, e, quem aceita esta ideia, saberá também que tal impotência não se encontra nem no começo nem antes do esforço empreendido, mas sim no seu centro.*

**Walter Benjamim (1892-1940)**

## 6. PARA NÃO FINALIZAR

Esta pesquisa tratou sobre a educação popular freireana no contexto de instituições públicas na Amazônia, trazendo reflexões sobre as possibilidades e limites das práticas dos educadores pesquisados. Além disso, o trabalho veio a contribuir para os estudos tanto do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire quanto aos da Rede Freireana de Pesquisa, coordenada pela Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, do qual o NEP faz parte.

O estudo se desenvolveu com o objetivo de analisar como se efetivam as práticas educativas de educadores do NEP, que atuam na educação básica e no ensino superior, considerando terem tido em sua formação inicial uma formação integrada entre ensino, pesquisa e extensão no NEP. Também se dispôs a averiguar se os referenciais de Paulo Freire estão presentes na prática educativa dos sujeitos investigados, bem como revelar os limites e possibilidades da educação popular freireana no sistema público educacional da Amazônia.

A pesquisa se caracterizou como um estudo de campo de abordagem qualitativa e descritiva, na medida em que pretendeu narrar as práticas desenvolvidas em cada contexto educativo, levando em consideração os sujeitos e os acontecimentos. Configura-se como estudo de caso por se tratar de situações peculiares de significância e representação. A abordagem escolhida foi a crítico-dialética, por ser o referencial teórico que possibilita pensar as contradições da realidade e pensamento que envolve o movimento de transformação.

Adotamos como procedimentos metodológicos, as entrevistas semiestruturadas para as quais construímos um roteiro para nos subsidiar na atividade; as observações – uma delas participantes devido ao convite feito por um dos educadores -; levantamento bibliográfico para nos apoiarmos nos referenciais teóricos; levantamento documental para analisar as produções do NEP; sistematização e análise dos dados como meio de organizar as informações coletadas durante a construção do trabalho e cuidados éticos com a elaboração de um termo que nos possibilitou respaldo para a realização da observação dos sujeitos e do registro dos fenômenos.

O estudo possibilitou compreender que o Núcleo de educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA) se apresenta como uma referência formativa de grande valor para todos os educadores. Para eles, o Núcleo contribuiu significativamente para

suas vidas profissionais e humanas. A partir desse espaço formador foi que as vivências dos educadores populares se iniciaram.

Observamos a partir dos relatos, que o NEP é compreendido como uma formação paralela a universidade, tornando-se mais representativo do que a própria academia, culminando para a continuação dos estudos de seus membros no tocante as produções textuais, atividades de extensão, pesquisas, cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Destacamos a relevância desse espaço formador denominado de Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Inclusive consideramos indispensável inserir no roteiro de entrevista semiestruturada sobre o valor que o NEP apresenta para a vida dos educadores. O Núcleo foi sem dúvida um referência não apenas acadêmica, mas formativa no sentido mais amplo, de compreensão do ser humano na sua integralidade.

Constatou-se que a as ações socioeducativas realizadas pelos sujeitos da pesquisa se constroem em consonância com a ética, há ainda indicativos os quais mostram a existência de um preparo científico fundamentado nos pressupostos filosóficos freireanos. Interessante frisar que os cinco educadores estabelecem relações dialógicas e comprometidas politicamente com seus educandos, concernente às perspectivas de escolarização e humanização, se revelando como um processo bastante articulado.

Foram detectados pontos comuns presentes nas práticas dos interlocutores que reafirmam a presença dos aportes freireanos envolvendo princípios e categorias, como: a rigorosidade, diálogo, autonomia, práxis, criticidade, respeito, perguntas, inclusão, círculos culturais, saberes dos educandos. Referenciais evidenciados a partir da dimensão atitudinal de comprometimento ético.

Achamos necessário apontar que durante as observações, nos posicionamos da forma imparcial para que pudéssemos ter uma visão holística dos acontecimentos. Porém, nossa presença não passou despercebida, pois apesar de haver um estranhamento inicial por partes dos educados, logo foram estabelecidos alguns vínculos.

Houve episódios que foi difícil manter a postura de pesquisadora “neutra”, porque nos deparamos com situações nas quais tivemos que nos despir desta condição, como por exemplo, quando ficamos por um curto momento a sós com a turma da educadora Cláudia, em que ocorreu um conflito entre duas crianças.



Assim, não poderíamos deixar de interferir já que resultou em agressão física ou quando na mesma turma uma das crianças nos solicitou ajuda para uma atividade, sendo impossível para nós permitirmos que a postura formal nos paralisasse e desumanamente negasse tal pedido. Certamente são situações que não prevemos, todavia como estamos diante de relações humanas precisamos algumas vezes nos desprendermos das “amarras” acadêmicas formais.

A pesquisa se configurou em um grande aprendizado, possibilitando-nos momentos ímpares, além da possibilidade de desfrutarmos de novos horizontes acadêmicos e pessoais. Como exemplo, podemos citar nossa viagem à Macapá. Mesmo que inicialmente houvesse uma resistência da nossa parte, devido ao tempo de permanência (um mês), foi transformada em uma significativa experiência, marcada por fortes vínculos de amizade e riquíssimas vivências educativas.

Além de acompanharmos as aulas do educador Gabriel, tivemos a oportunidade de participar das reuniões do grupo de pesquisa GEPEA, onde o docente nos oportunizou apresentar uma parte do livro *Pedagogia do Oprimido* em parceria com três discentes, durante um dos momentos de estudo do grupo. Para nós foi de grande valia podermos cooperar de alguma forma.

Outro momento marcante ocorreu quando pudemos acompanhar o processo de organização do I Seminário de Políticas e Práticas em Educação Especial, EJA, Educação no Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola no Estado do Amapá. Fomos convidadas pelo educador para participarmos do evento na condição de apresentadora de uma oficina intitulada “Luta contra o preconceito e a discriminação: contribuições do legado freireano” realizada junto com três discentes.

O tempo da pesquisa foi muito significativo, pois vivenciarmos momentos formativos que indubitavelmente transformaram-se em aprendizados permanentes, fomentando contribuições profissionais e pessoais, fortalecendo relações de trabalho e amizade. Na introdução deste estudo realizamos alguns questionamentos iniciais que nos envolveram a buscar respondê-los durante o caminhar da pesquisa. Perguntamo-nos a princípio, sobre como desenvolver um trabalho com as concepções freireanas de educação nos espaços cujas políticas ainda se desenvolvem através do ideário tecnicista liberal.

Com o nosso mergulho na realidade educativa dos narradores, podemos com toda certeza afirmar que se configuram como ações de resistência pedagógicas-políticas e de que é possível realizar um trabalho subsidiado pelas propostas

freireanas de educação que têm aceitação em partes, mas também são transgressoras das amarras educacionais historicamente construídas.

Outro questionamento seria quanto à formação de educador popular pelo NEP, se esta possibilita uma prática diferenciada nas instituições de ensino público. Respondemos esta pergunta em um ponto específico do texto, pois esta constava no nosso instrumental de entrevista, constatando existir um diferencial nas ações educativas populares.

Todos os objetivos foram alcançados. Primeiramente a investigação concluiu que os educadores mantêm efetivamente o referencial freireano em suas práticas educativas. Posteriormente, identificamos ainda que os todos os princípios freireanos são desenvolvidos direta ou indiretamente, porém como mais evidentes observamos: diálogo, rigorosidade, amorosidade, afetividade, autonomia, práxis e humanização. E como categorias temos: diálogo, pergunta, respeito, oralidade, criticidade e currículo interdisciplinar. O terceiro e último objetivo era demonstrar os limites e possibilidades da prática educativa popular freireana na rede pública. Como limites identificamos que se tratam de limites pedagógicos e institucionais de relação de poder presentes nos espaços de trabalho. Quanto às possibilidades temos a flexibilidade curricular, contribuições teórico-metodológicas, exercício da pesquisa, a existência de princípios educativos humanizadores, práticas dialéticas, exercício de práxis e a compreensão de se tratar de um processo inconcluso, constantemente reinventado. Estas claramente evidenciadas.

Como pergunta problema tivemos: *como se efetivam as práticas educativas de educadores populares freireanos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP na rede pública de ensino, na educação básica e no ensino superior?* Respondemos tal questionamento no corpo do texto, com mais precisão na seção 5 desta pesquisa, que mostrou que existe um comprometimento em desenvolver uma práxis educativa em consonância do fazer pedagógico com a dimensão humanizadora subsidiada essencialmente pelo pensamento freireano.

Julgamos que os educadores foram bastante receptivos, acolhedores e grandes incentivadores do nosso trabalho, pois sempre que tínhamos oportunidade, dialogávamos sobre o andamento da pesquisa os quais se ofereciam para colaborar sempre que fosse necessário. Acentuamos que foi muito prazeroso para nós todo o processo de realização da pesquisa, mesmo diante dos nossos limites, sejam de

formação, sejam pessoais. Consideramos natural que dificuldades pudessem surgir durante a trajetória do trabalho.

Assim, diante do que foi descrito, como num exercício de criar e recriar, não nos aprisionaremos permanentemente nas ideias descritas neste texto e pedimos aos leitores e as leitoras que se permitam pensá-lo como um processo e, por se apresentar como tal, não seja estático, mas colocado em movimento, considerando-o inacabado como o pensamento freireano nos propõe.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O preparo do educador**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). O educador: vida e morte. – Rio de Janeiro: edições Graal, 1982.

AMADOR, Afonso Araújo. **Filosofia Com Crianças e Adolescentes em Práticas Educativas Populares: Uma Abordagem Freireana**. Belém, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

----- A educação popular na escola cidadã. – Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

----- **O educador: vida e morte**. – Rio de Janeiro: edições Graal, 1982.

----- **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora** / Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. - ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

CASTRO. Carla Larissa Farias de *et al.* **O NEP nas comunidades hospitalares: construindo uma prática socioeducativa com jovens e adultos em tratamento médico e seus acompanhantes**. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular Nº 2, Belém: CCSE-UEPA, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArTmed, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. **Escola, cultura e saberes**. In: XAVIER, Libânia Nacif [et al.]. Escola, cultura e saberes – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CORRÊA, Sérgio R. M. **Construindo uma formação crítica com os (as) educadores- alfabetizadores (as) de comunidades ribeirinhas**. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; XAVIER Mário Brasil (Orgs). Palavra-ação em Educação de Jovens e Adultos. Belém: CCSE-UEPA, 2002.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em Revista, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

FAVAL, Gabriela Costa; DIAS, Amanda. **Projeto: Educação Sexual na Abordagem Freireana – Prática Educacional para a Construção Identitária do Educando**. Belém, 2013.

FÁVERO, Osmar. **Uma Pedagogia da Participação Popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Ilustrações de Paulo Cheida Sans. Campinas: São Paulo. Autores Associados, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: Sua vida e sua obra**. I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA. Recife/PE, em 25 de abril de 1998.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: Em três artigos que se completam**. – 23ª Ed. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

----- **Educação: O Sonho Possível**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). O educador: vida e morte. – Rio de Janeiro: edições Graal, 1982.

----- e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

----- **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

----- **Pedagogia da Esperança:** Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido.  
Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

----- **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

----- **Pedagogia da Tolerância/** Paulo Freire; organização e notas Ana Maria Araújo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

----- **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987/2005.

----- e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da pergunta/** Paulo Freire, Antônio Faundez. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

----- **Professora sim tia não:** Cartas a quem ousa ensinar. – São Paulo: Olho d'Água, 1993.

----- **Política e Educação:** Ensaios. - 5ª Ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

----- e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** Teoria e Prática da Educação Popular.- 2ª Ed. – Petrópolis, 1989.

GIROUX, Henry A. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação.**  
IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATOS, Lyandra Lareza da Silva. ; SANTOS, Cristiana Gomes dos; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Educação Popular Freireana com Jovens e Adultos de um Hospital Público do Município de Belém do Pará.**- 2013. Disponível em: [http://issuu.com/iislins/docs/midias\\_e\\_mediacoes\\_culturais.2013](http://issuu.com/iislins/docs/midias_e_mediacoes_culturais.2013). Acesso: Domingo 07 de setembro de 2014.

----- **Ludicidade e Afetividade no Ensino de Filosofia Com Crianças em uma Escola Pública de Belém do Pará.** - Belém, Pa- 2011.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução Juracy C. Marques, Angela M. B. Biaggio; apresentação à edição brasileira Tomaz Tadeu da Silva; prefácio Hery Giroux. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MOTA NETO, João Colares da; GOMES, Samara Pontes; RAMOS, Paulyane do Nascimento. **Perfil das produções acadêmicas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire.** In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs). Educação de Jovens e Adultos: Pesquisas e Memórias. Belém: EDUEPA, 2014 (no prelo).  
NEP. **Projeto:** Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. UEPA: CCSE - Belém-Pará, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde. **Filosofia da Educação:** Reflexões e Debates. – Vozes, 2006.  
----- **Educação de Jovens e Adultos:** Relato de uma Experiência de Extensão e Formação Universitária. VI CONFINTEA, 2011.

----- **Formação Pedagógica de Educadores Populares:** Fundamentos teórico-metodológicos freireanos. Belém, UEPA/CCSE/NEP, 2011. OLIVEIRA e AMADOR.

----- **Formulário para seleção de boas políticas e práticas em alfabetização na América Latina e no Caribe.** 2011. OLIVEIRA e MOTA NETO. Disponível em [http://www.innovemosdoc.cl/diversidad\\_equidad/programa/BRN\\_EP.pdf](http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/programa/BRN_EP.pdf)

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil:** Educação Popular e Educação de Adultos. – São Paulo, 6ª edição revista e ampliada: Outubro de 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. - São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

SCOCUGLIA. Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas.** João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 1999 (2ª edição).

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** – 23ª ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA. Adriana Machado da et al. **Memória viva: prática pedagógica popular com pessoas idosas.** In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular Nº 2, Belém: CCSE-UEPA, 2009.

SOBRINHO, José Maria. **Avaliação do Ensino Superior.** Ed. Vozes, Petrópolis, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.) et al. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

VALENTIM, José Williams da Silva ET AL. **Uma experiência de alfabetização freireana com adultos na comunidade periférica do Guamá:** o tema gerador emergindo como uma enxurrada de idéias. in: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular Nº 2, Belém: CCSE-UEPA, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7ª Ed. São Paulo. 2000.



## APÊNDICE (A)

### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

#### 1- DADOS PESSOAIS

- 1.1. Nome:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Sexo:
- 1.4. Formação escolar:
- 1.5. Formação em educação popular:
- 1.5. Tempo de trabalho na escola:
- 1.6. Tempo de trabalho na turma:
- 1.7. Número de alunos na turma:
- 1.6. O perfil dos educandos (as):

#### 2 – SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 2.1. Você considera que sua prática pedagógica é permeada pelos princípios e diretrizes freireanas? ( ) Sim ( ) Não. Justifique a resposta.
- 2.2. Se você utiliza dos princípios freireanos, quais são mais representativos em sua prática?
- 2.3. Como os princípios freireanos são desenvolvidos em sua prática docente?
- 2.4. Você considera que sua prática se diferencia de outras práticas desenvolvidas na escola? Se sim, como e por que isso ocorre?
- 2.5. Como você planeja suas aulas?
- 2.6. Qual a metodologia e as estratégias utilizadas?
- 2.7. Quais recursos didáticos você utiliza em aula?
- 2.8. Quais conteúdos são trabalhados em classe?
- 2.9. Você trabalha com os saberes dos educandos? ( ) Sim ( ) Não. Justifique a resposta.
- 2.10. Os conteúdos trabalhados em sala estão relacionados com a realidade social dos alunos?
- 2.11. Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

- 2.12. Como você avalia a sua relação com os (as) educandos (as), com a família deles (as) e com o corpo técnico e docente da escola?
- 2.13. A forma como você trabalha você considera relevante para a formação dos alunos (as) em seu processo de escolarização e como pessoas humanas e cidadãos? Justifique sua resposta

### 3. SOBRE A FORMAÇÃO

- 3.1. Onde você adquiriu a formação freireana?
- 3.2. Qual a sua avaliação sobre o pensamento educacional de Paulo Freire?
- 3.3. Que leituras você já fez de obras de Paulo Freire?
- 3.4. Você considera que a formação freireana é suficiente para desenvolver uma formação integral nos educandos?
- 3.5. Você julga que exista diferença da formação freireana com outro tipo de formação?
- 3.6. Você tem acesso permanente às leituras de Paulo Freire e/ou faz uso de outros autores?
- 3.7. Você participa de eventos que tratam sobre a pedagogia de Paulo Freire?
- 3.8. Você produz textos relacionados ao pensamento educacional de Freire?  
( ) Sim ( ) Não
- 3.9. Se sim, o que você já produziu?

## **APÊNDICE (B)**

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

- 1- O perfil dos educandos.
- 2- Se a prática pedagógica é permeada pelos princípios e diretrizes freireanas.
- 3- Os princípios freireanos mais representativos na prática.
- 4- Se a prática se diferencia de outras práticas desenvolvidas na escola/universidade.
- 5- Planejamento das aulas.
- 6- Metodologia utilizada.
- 7- Recursos didáticos.
- 8- Conteúdos trabalhados.
- 9- Se os saberes dos educandos são trabalhados.
- 10- Se os conteúdos trabalhados em sala estão relacionados com a realidade social dos alunos.
- 11- Avaliação da aprendizagem dos educandos.
- 12- Relação com os educandos, com a família deles, com o corpo técnico e docente da escola/universidade.
- 13- Se o trabalho é relevante para a formação dos educandos em seu processo de escolarização e como pessoas humanas e cidadãs.
- 14- Se tem acesso permanente às leituras de Paulo Freire e/ou faz uso de outros autores.

**Observar também:**

- Descrição de sujeitos (aparência, modo de agir e de falar);
- Descrição de locais (espaço físico);
- Descrição de eventos especiais (o que ocorreu e como foi);
- Atentar para os conflitos e as relações de poder;
- Evidenciar o tempo em que a pesquisa ocorre;
- Foca não somente nas instituições, atentar também para as pessoas (valores). Observar o cotidiano que ultrapassa os muros da escola, ou seja, perceber o cultural – não descrever somente os saberes, mas também o processo de construção desses.

## APÊNDICE (C)

### Termo de consentimento de livre esclarecimento

#### **EDUCADORES (AS) POPULARES FREIREANOS EM ESCOLAS PÚBLICAS: UM OLHAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Vimos, por meio deste termo, convidá-lo (a) a participar da pesquisa de Dissertação, intitulada “Educadores (as) populares freireanos: um olhar para a prática pedagógica”, correspondente ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), tendo como orientadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como educadores (as) populares freireanos desenvolvem prática pedagógica em escolas públicas de Belém-Pa.

Esclarecemos que sua participação será por meio de entrevista, cujo instrumer elaborado por nós a respeito do tema em estudo. Para o registro das respos utilizaremos anotação direta ou, se você concordar, um gravador de voz. Poderemos utilizar, também, imagens fotográficas suas tiradas no ambiente de trabalho.

Vale ressaltar que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, quando iremos devolver-lhe todos os depoimentos anotados e/ou gravados, bem como as imagens fotografadas, sem que haja nenhum prejuízo para si.

---

Pesquisadora

LYANDRA LAREZA DA SILVA MATOS

---

Orientadora

IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA

Eu, ....., declaro que li as informações sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro, ainda, por minha livre vontade, que aceito participar, cooperando com a coleta de informações para a mesma.

Belém, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**ASSINATURA DO SUJEITO DA PESQUISA**

## APÊNDICE (D)

### DECLARAÇÃO DE ACEITE PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

#### TÍTULO DA PESQUISA:

#### **EDUCADORES (AS) POPULARES FREIREANOS EM ESCOLAS PÚBLICAS: UM OLHAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Eu, *Lyandra Lareza da Silva Matos*, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado (PPGED) do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), venho por meio deste documento formalmente SOLICITAR AUTORIZAÇÃO DA GESTÃO DESTA INSTITUIÇÃO ESCOLAR para realizar a pesquisa em questão, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Este estudo tem como objetivo analisar como educadores populares freireanos desenvolvem prática pedagógica em escolas públicas de Belém-Pa. Constitui-se em uma pesquisa campo que emprega como procedimentos metodológicos a entrevista semiestruturada, a observação *in lócus* e o registro fotográfico. Nesta escola pretendo investigar a prática de educadores (as) da rede pública de ensino que tiveram formação do pensamento educacional de Paulo Freire. Informo ainda, que será elaborado um diário de campo no qual registrarei os dados coletados mediante a observação *in locus*. Após o levantamento dos dados, os mesmos serão sistematizados e analisados. Asseguro que a identificação de sua escola será resguardada, pois utilizarei um nome fictício para designá-la. Somando-se a isso, esclareço que participar desta pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida. Vale pontuar que o interesse em investigar a prática dos (as) professores (as) é para verificar se os mesmos mantêm elementos teóricos/práticos da pedagogia freireana em sua ação docente, além dos limites e possibilidades dessa prática de educação na escola pública.

---

Pesquisadora  
LYANDRA LAREZA DA SILVA MATOS  
(91) 88866372

---

Orientadora  
IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA  
(91) 88065657

Eu \_\_\_\_\_ declaro que " as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, autorizo formalmente a realização dessa pesquisa a fim de possibilitar a construção dos dados para posteriores análises.

Belém: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Gestor (a)





Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia  
Travessa Djama Dutra s/n - Telégrafo  
66113-200 Belém- Pa  
[www.uepa.br](http://www.uepa.br)