



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



### A ESCOLA DO CAMPO: Um olhar Reflexivo

Moraes, Maria Oliveira de.<sup>1</sup>  
maroliveira9@hotmail.com

PIRES Maria do Socorro de Arruda Diniz.<sup>2</sup>  
msadpires@gmail.com

#### RESUMO

Este trabalho apresenta recorte de uma pesquisa realizada durante o Curso de Especialização do Campo. Aproveitamos para fazer um panorama da caracterização do campo como um espaço de muita luta pela terra de um povo para garantir seus direitos sociais e discorrer sobre a Educação do campo, como um processo que ainda está em construção. Nesse Sentido mostramos a partir de uma visita de observação a escola do campo, com objetivo de verificar alguns aspectos de sua vivencia.

**PALAVRAS CHAVES:** Campo, Educação, Escola do Campo

<sup>1</sup> Maria Oliveira de Moraes é Professora da Educação Básica da Rede Municipal de João Pessoa e aluna do PPGE/UFPB.

<sup>2</sup> Maria do Socorro Arruda Diniz Pires, Professora da Educação Básica da Rede Municipal de João Pessoa

#### INTRODUÇÃO

Inicialmente vamos procurar caracterizar o campo brasileiro, que segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004), possui diversas particularidades e se apresenta com várias possibilidades, no que se refere às relações do povo com a produção das condições de sua existência social, cultura e política e dinamizadora da compreensão campo-cidade, com uma construção humana capaz de ser transformada, proporcionando o entendimento do binômio campo-cidade com uma relação de complementaridade.

O povo brasileiro, segundo ARROYO, (2004), possui seu jeito próprio de viver e trabalhar a terra, distinto do povo que vive no mundo urbano. Esse povo, tem suas raízes culturais, e inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação, a medida que produzem sua existência vão também se construindo como seres humanos. A superação da dicotomia campo-cidade, dá-se pelo respeito a esta especificidade, estabelecendo



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



as relações de igualdade social e reciprocidade, entendendo que o campo não vive sem a cidade e que a cidade não vive sem o campo.

Na caracterização desse espaço agrário, não podemos desconhecer a situação na qual prevalecem historicamente os latifundiários no que se refere à distribuição desigual da terra. Essa questão vai contribuir para a existência do paradoxo no campo brasileiro, no qual prevalece de um lado um pequeno grupo de proprietário de grandes áreas de terra, os latifundiários e os grandes empresários do agronegócios, que se apropriam e monopolizam a maior parte de terra rural neste Brasil, enquanto que do outro está a menor parte de milhões de pequenos proprietários e trabalhadores sem terras, vivendo em situação de precariedade e muitas vezes em extrema condições de pobreza das necessidades básicas de sobrevivência.

Isso é o que decorre dos projetos brasileiros adotados, que historicamente expulsa o pequeno proprietário de terra do campo, para dar espaço a expansão dos grandes projetos baseados principalmente no agronegócio da monocultura da soja, da cana de açúcar, entre outros. E como o Brasil possui uma grande diversidade climática, isso tem contribuído para despertar o interesse do agronegócio, bem como da indústria, aumentando dessa forma o avanço do agronegócio e com isto os conflitos como reação ao modelo de desenvolvimento do campo brasileiro.

Para Xavier (2006) os diferentes movimentos têm sua atuação no campo de acordo com os contextos socioeconômicos e políticos, e as diferentes demandas assumidas, reivindicações e estratégias de lutas, não cabendo essa definição caracterização e velhos e novos movimentos sociais.

No cenário brasileiro, a década de 60 foi um marco, no que se refere às lutas sociais e emancipatórias, encabeçada pelos movimentos sociais, principalmente, no campo político resultando no golpe militar, mas a maior luta se dá pelas ligas camponesas como símbolo de resistência, iniciando suas atividades no nordeste pernambucano e se expandindo para a Paraíba, com extensão por todo Brasil. Nessa luta muitos camponeses desapareceram, foram presos e muitos mortos.

Com intuito de conter as manifestações, sob o Comando Militar, a partir de 1964, os Movimentos Sociais e as Ligas Camponesas foram os principais alvos a serem eliminadas. E para garantir a ordem propagada pelos militares é elaborado um instrumento jurídico da terra,



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



atendendo dessa forma, aos grandes proprietários, denominado de Estatuto da Terra, em conjunto com o Estatuto do Trabalhador Rural, passa a ser o fundamento legal com vistas a regulamentar “os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rural, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da política agrícola” Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964.

Décadas decorridas, os graves problemas no campo ainda perduram, e estão bem visíveis no que se refere à Educação, como sinalizou a I CNEC:

“a falta de escolas no campo para atender a todas as crianças e jovens; de infraestrutura nas escolas; falta de uma política de valorização do magistério; de apoio às iniciativas de renovação pedagógica; de financiamentos; currículos deslocados das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; muitos docentes sem a qualificação necessária; altos índices de analfabetismo e por fim, também denunciamos que a nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro”

Segundo Xavier (2006) a partir de 1980 foram diversos os movimentos de luta pela terra, destacando-se em 1985 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que se auto-define como “um movimento de massas de caráter sindical, popular e político que luta por terra, reforma agrária e mudanças na sociedade”.

### **EDUCAÇÃO DO CAMPO - Uma Política Pública em Construção**

Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm intensificando sua ação no campo no que se refere ao conjunto de suas lutas pela terra, pela agricultura familiar, pelo trabalho, pela vida e dignidade foram construindo-se sujeitos coletivos de direitos, entre eles do direito à educação.

Nesses processos sociais e culturais as educadoras e os educadores do campo e da floresta foram assumindo novos compromissos, redefiniram seu perfil profissional, busca novas formações para se adequar-se ao contexto. Reinventaram concepções e práticas educativas. Desenvolveram pesquisas e construíram um corpo teórico sobre a educação do campo. Formaram-se e qualificaram reinventando formas novas de acesso aos cursos de magistério e pedagogia.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Percebe-se que construir uma política para educação do campo é pensar em estratégias que ajudem a reafirmar identidades do campo. Neste sentido, o governo brasileiro instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB, n. 1, de 03 de abril de 2002. O documento é uma conquista, resultado das discussões e dos trabalhos do GPTE, que consolidou reivindicações históricas das organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para os diversos sujeitos, povos com identidades diversas que vivem no campo, como: agricultores familiares, trabalhadores rurais sem terra, quilombolas, assalariados rurais, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, extrativistas e outros.

Ressalta-se que em fevereiro de 2004, o governo brasileiro criou, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que conta com a Coordenação Geral da Educação do Campo.

De acordo com as Diretrizes Operacionais de educação no Campo em seu Art. 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

E enfatiza em se § 1º que a Educação do Campo é de responsabilidade dos Entes Federados e deverá acontecer de forma colaborativas, determinadas em seu planejamento e execução, e terá como objetivos “a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica”.

Segundo ainda as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, a identidade da escola do campo é definida da seguinte maneira:

Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções.



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



Pensar a Educação do Campo é possibilitar o diálogo com os seus diferentes sujeitos, como afirma Freire (2004), a Educação se realiza no diálogo, são: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais entre outros grupos.

A Educação do Campo é um novo Paradigma que vem sendo construído, por meio dos movimentos sociais, com intuito de romper o Paradigma da Educação Rural, que vê o campo como lugar da produção e não de espaço de vida, ou seja, não considera a “população na condição de protagonista de um projeto social global”. (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo). Assim a Educação Rural é diferente da Educação do campo. A Educação Rural é um transplante da educação urbana oferecida no meio do campo, no mundo rural, e a Educação do Campo tem um vínculo como base na Educação Popular.

Nesse sentido, a II CNEC (Conferência Nacional por uma Educação do Campo) luta para que seja reconhecida a especificidade das formas de viver e de ser e que o processo de educação se dê de maneira a “formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e a tecnologia, com os valores e a cultura”. Para a partir do reconhecimento de suas especificidades sejam elaboradas políticas públicas e estratégias específicas de eficaz implementação.

#### **Escola do Campo: Um olhar sobre seu contexto**

Para cumprir o tempo comunidade visitamos, a pedido da Profa. Maria do Socorro Xavier Batista, titular da disciplina Fundamentos da Educação do Campo, na UFPB, uma escola do campo para que pudéssemos ver de fato na prática o que estávamos discutindo em sala de aula sobre Educação do Campo, especificamente, sobre seus princípios e fundamentos.

Assim, conhecer a experiência de uma escola do Campo nos faz ter um novo olhar, um significado para além da estrutura física no espaço de uma Zona Rural. E o Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo nos levou a essa experiência, quando pudemos visitar uma das escolas de Gurugi, no Município do Conde, Estado da Paraíba.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



É uma escola, bem acessível, construída às margens da pista, uma estrada que corta o município, dando acesso às outras localidades, sendo à esquerda a Praia de Jacumã e à direita, a cidade do Conde. Ao seu derredor, vislumbramos aspectos campestres, com uma grande área de fruteiras, aonde a escola aproveita para utilizá-la como espaço para as aulas de Educação Física e outras atividades. O seu entorno é formado por um agrupamento de residência, dando certo aspecto urbano interiorano, e a comunidade residente, segundo informação da Supervisora, é composta de pessoas que são assentados; Agricultores familiares; quilombolas e indígenas. Ainda segundo a supervisora a escola é caracterizada como Quilombola.

Não há muros que a separe da comunidade, isso, simbolicamente, é muito importante, por evidenciar de certa forma que a escola não está separada da comunidade. Levando-nos a lembrar de que o Artigo 10 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, diz: O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Embora, esse aspecto se mostre como representativo no primeiro olhar - uma Escola sem muros – só poderíamos constatar se fato a gestão democrática se concretiza, a partir de uma pesquisa nesse aspecto, e como não era esse o objeto do nosso estudo, o de uma gestão democrática, não procuramos aprofundar esse aspecto, contudo certamente influenciará no resultado da nossa pesquisa.

Na primeira visita, pudemos perceber a rotina externa da sala de aula. Vimos naquele dia, um grupo de estudantes que estavam na parte externa à escola, com dois educadores, com uma atividade referente ao Projeto Inventar com a Diferença. O referido Projeto foi implantado na Escola desde 2012 com o objetivo de trabalhar as diferenças e diversidades, por meio de várias metodologias, sempre usando instrumentos tecnológicos, refletido as temáticas que cruzam cinema, educação e direitos humanos.

Assim, conhecer a experiência de uma escola do Campo nos faz hoje, ter um novo olhar, um significado para além da estrutura física no espaço de uma Zona Rural. E o Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo nos levou a essa experiência, quando pudemos visitar a escola citada. Constatamos que não se trata de uma escola tão pequena, atendendo ao que o



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



FNDE recomenda, que para ter de quatro ou seis salas, é necessária uma área de 80 m x 60 m, com uma área de 48 m<sup>2</sup> para cada sala de aula.

Esta possui em seus espaços físicos: 6 salas de aula, e outras dependências, 3 banheiro, sendo 1 para os profissionais e dois para alunos, já apropriados para a inclusão, 1 espaço para a secretaria e direção ao mesmo tempo; em anexo dessa sala tem uma sala de arquivo, sala para AEE e supervisão, um pátio coberto, por sinal muito bom, aonde poderá ser utilizado para diversos tipos de atividades; cozinha e depósito de alimentação. A Escola não tem biblioteca, refeitório e nenhuma espécie de quadra para esportes. Entretanto, nenhuma atividade que envolve a falta desses espaços deixa de ser realizada pela escola.

A Escola atende a 123 alunos no turno da manhã e 117 no turno da tarde, sendo organizados da seguinte forma:

- Educação Infantil Manhã 20 e Tarde 20 estudantes
- 1º ano Manhã 16 e Tarde 17
- 2º ano Manhã 21 e Tarde 18
- 3º ano Manhã 24 e Tarde 23
- 4º ano Manhã 19 e Tarde 22
- 5º ano Manhã 23 e Tarde 17

A população atendida na escola é formada por estudantes assentados, Agricultores familiares, indígena e quilombola, embora esse dado não constasse da matrícula dos estudantes, por isso não conseguimos saber o número exato de matrículas por grupos sociais. No turno da noite não há atendimento. A escola não oferta Educação de Jovens e Adultos. Os alunos jovens e adultos precisam se deslocarem para o Centro do Conde ou Jacumã, por falta de escola que atenda a esta modalidade naquela área geográfica.

Para o funcionamento da Escola, conta-se com 8 professores, sendo 4 da própria comunidade e 4 que moram no município de João Pessoa, todos com curso superior e pós-graduação. Consideramos importante a equipe de Educadores fazerem parte da comunidade, contudo defendemos que em não havendo essa possibilidade, os profissionais de Educação que não tiverem residência ali, devem estudar e buscar compreender a identidade da comunidade



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



para a partir dela, desenvolver suas ações pedagógicas sempre respeitando à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia. Segundo Caldart (2004), o educador do campo deve ser “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola na família, na comunidade, no movimento social”.

Na Gestão há uma diretora e uma Vice-Diretora; a escola conta ainda com 02 supervisoras, 1 Secretária, 01 técnico administrativo e 02 auxiliares. A Diretora possui o curso superior de Educação do Campo realizado pelo PRONERA, na UFPB.

O PRONERA foi criado com o objetivo de fortalecer o Programa Nacional de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos, utilizando para isto, metodologias voltadas à especificidade do campo. Além disso, o PRONERA visa contribuir para promoção do desenvolvimento com base nos princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental dos homens e mulheres que ali vivem.

Com ações voltadas à garantia de Educação da Alfabetização ao ensino superior para jovens e adultos acampados ou assentados nas áreas da Reforma Agrária; garantia da escolaridade e formação de educadores para atuarem naquelas áreas, bem como a formação continuada para educadores do ensino fundamental, médio e de Educação de Jovens e Adultos; e a garantia da escolarização e formação profissional, técnico profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento.

Atualmente o PRONERA atende a mais de 50 mil jovens e adultos em cursos, seja na alfabetização, fundamental, médio ou curso técnico de Agroecologia, Agropecuário, saúde, formação de educadores e curso superior.

Nessa perspectiva, a educação converte-se em prática de liberdade: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (2003, p. 69), através de uma pedagogia de compreensão de entendimento de Educação do Campo.

Outro aspecto importante no perfil do Educador do campo, é sua formação ser voltada para a Modalidade da Educação do Campo, daí ser um dos princípios e fundamentos da Educação do Campo, “o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



*educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”.*

Em relação aos aspectos didáticos, a Escola visitada atualmente trabalha na atualização do PPP, pois conforme a supervisora está muito desatualizado, ainda é do ano de 2012 e conforme informações, foge aos objetivos da Educação do Campo. Na atualização a supervisora pretende deixar mais próximo da realidade do campo. O atendimento que a escola faz é do Pré I ao 5º ano do Ensino Fundamental, contemplando também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com uma demanda de 4 estudantes, 3 com deficiência intelectual e 1 autista. No dia da visita, a escola estava fazendo triagem para diagnosticar alguns estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem com a participação de uma equipe multidisciplinar composta de um psicólogo, um assistente social e um pedagogo. As mães acompanhavam os filhos para a triagem. Nesse sentido, percebe-se um certo movimento da comunidade com a escola.

Para fortalecer as ações pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes, a escola vem desenvolvendo alguns projetos, como Projeto Educar com a Diferença; Livro em roda; Projetos pontuais de datas comemorativas ou históricas; Clamores Antigos com música popular, teatro de Fantoches, encenações. Conforme Freire a prática do professor precisa estar revestida de boniteza “O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe no anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético” (FREIRE, 2003, p. 95).

No que se refere aos subsídios financeiros, para a manutenção emergente da escola e alavancar os aspectos pedagógicos, a única fonte com a qual a escola conta é o PDDE. Segundo a supervisora quando estes recursos acabam são os professores que cotizam para a manutenção da escola. Essa realidade ainda é encontrada em muitas escolas públicas. Os recursos destinados ainda estão longe para a manutenção das necessidades da escola.

No que se refere aos programas federais, a escola faz parte do PNLCD, recebendo livro didático, contudo, não é um livro específico destinado as escolas do campo; Transporte escolar, apesar de alguns alunos morarem distante da escola, não fazem uso do transporte escolar. Faz-se referência às Diretrizes Complementares que normatizam a oferta de atendimento educacional no campo, em particular no que se refere aos critérios para nucleação de escolas e



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



atendimento pelo transporte escolar, como preocupação com a ampliação do atendimento de toda a educação básica à comunidade de moradia do estudante, com qualidade e respeito às características de seu meio.

Outro programa é o PNAE, Programa Nacional de Alimentação Escolar, que garante a alimentação dos estudantes na escola contribuindo para a permanência dos estudantes. Além de que a escola não poderá deixar de reconhecer a importância da agricultura familiar na escola. Isso foi uma conquista junto aos movimentos sociais e poder público, e as Escolas, sobretudo as do campo, não poderão deixar de reconhecer essa luta e fazer valer a lei que vem a beneficiar o povo do campo. Atualmente, o valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino e no caso da escola, para as modalidades atendidas são estes os valores:

- Pré-escola: R\$ 0,53
- Escolas indígenas e quilombolas: R\$ 0,64
- Ensino fundamental e médio: R\$ 0,36

Segundo a Supervisora a escola o ano passado fez uso da Agricultura Familiar, este ano ainda não está utilizando. Entretanto, de acordo com a Lei nº 11.947, de 16/6/2009, 30% do valor repassado pelo FNDE no âmbito do PNAE deve ser usado na aquisição direta de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, medida que estimula o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades. O não atendimento a esse aspecto fará a escola responder, por ocasião da sua prestação de contas.

Em relação ao Currículo, a supervisora disse que procura articulá-lo com a realidade dos alunos, procura discutir o território, o que existe, os aspectos da comunidade, visita a plantações, buscando aproximar o máximo. Inclusive porque está dentro de uma escola Quilombola, no caso a supervisão tem buscado mediar essa reflexão juntamente com os professores para que eles possam estar trabalhando com os estudantes.

Se a educação abarca 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 (LDB, 1996:Art 1), entendemos



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



que a escola possa dar conta dos processos formadores que chegam a ela, dialogando e atuando na reorientação do currículo e das práticas educativas da escola do campo.

No tocante a escola visitada, sendo esta, reconhecida como Quilombola que atende a diversos grupos sociais, como estudantes assentados, Agricultores familiares, indígena e quilombola, Qual é a concepção que a escola tem de Educação do Campo? Para Supervisora, ainda é embrionária, estão estudando com os professores e buscando inserir esse aspecto, mas percebe que ainda falta essa definição para os professores, enquanto concepção constituída.

A educação do campo precisa ser considerada alternativa, específica e diferenciada, pensada no sentido amplo da formação humana, que constitui referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas como sujeitos sociais na realidade, visando uma cidadania plena.

### CONCLUSÃO

Na visita a escola, percebemos que apesar da escola ser caracterizada como escola Quilombola, e dos esforços da profissional que acompanhar os trabalhos pedagógicos, vimos que ainda há a muito a ser constituído pedagogicamente. Não tivemos acesso ao PPP da escola, mas a supervisora sinalizou que estava sendo reconstruído. Os projetos pedagógicos desenvolvidos contribuem para a formação e permanência do aluno.

A escola tem uma boa localização e um corpo completo para seu funcionamento, com um número bom de alunos para sua estrutura física.

A educação básica ofertada no campo deve ter por objetivo a oferta de uma educação de qualidade que assegure o direito do estudante e permanência na escola.

A literatura mostra que os movimentos sociais estão muito atentos na luta pela educação do campo. Já houve nos últimos anos muitas conquistas sobretudo na questão das políticas públicas, como PNLD, PNAE, PDDE, Transporte na Escola, entre outros. Mas ainda carece de grande avanço, como um currículo sem amarras, mas definido para atender as especificidades do povo do campo.

Acreditamos na luta pela busca efetiva da identidade da Educação do Campo, e historicamente, constatamos que o que houve de avanço, foi por meio de mobilização dos movimentos sociais, dos quais destacamos principalmente o MST, fortalecido com a presença



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



de outros movimentos. Essa mobilização culminou em duas Conferências como já citamos anteriormente.

### REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardeo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo**- Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999 – Coleção por uma educação básica do campo nº 2.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Ed Universitária, 2006.

Brasil.Ministério da Educação.Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem Terra**. Expressão popular, 2004  
Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.] ; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília : Inkra ; MDA, 2008, 109 p. ; 19cm -- (NEAD Especial ; 10).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete.

“Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação 1996.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. “**Por uma Política Pública de Educação do Campo**”. Texto-Base. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004.

[http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/institucional/legislacao--/legislacao-federal/leis/lei\\_n4504\\_301164.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/institucional/legislacao--/legislacao-federal/leis/lei_n4504_301164.pdf) (acesso 14/04/2017)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Disponível em: [www.inep.gov.br/download/noticias/2003/texto\\_seminario20\\_campo.doc](http://www.inep.gov.br/download/noticias/2003/texto_seminario20_campo.doc). Acesso em: 25/03/2006



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



### A PRÁTICA CURRICULAR E A EXPERIÊNCIA DO MODELO DE ESCOLA CHARTER

Gilvania Gomes de Moura<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta considerações sobre a contribuição das práticas curriculares para formação do aluno crítico. Onde irá abordar algumas questões que marcam o modelo de escola charter. Neste sentido elencamos a seguinte pergunta: As práticas curriculares dos(as) professores(as) atendem a formação do aluno crítico, diante do modelo educacional das escolas charters? E objetivamos compreender como a prática curricular contribui para formação de alunos críticos mediante o modelo educacional de escolas charters.

**PALAVRAS-CHAVES:** Prática Curricular, Modelo de Escola Charter, Aluno Crítico.

#### INTRODUÇÃO

Neste artigo iremos apresentar a contribuição das práticas curriculares diante do modelo de escola charter proposto na educação e que tem se feito presente também em Pernambuco. Tendo em vista que a escola pública vem sendo inovada cada vez mais e adotando o modelo das escolas charters, onde o mesmo visa uma parceria entre o público e o privado, faz-se necessário uma reflexão sobre de que maneira as práticas curriculares estão sendo desenvolvidas diante deste modelo de educação. Assim, nos propomos a pensar sobre as práticas curriculares dos(as) professores(as) em relação a este modelo educacional.

Neste sentido elencamos a seguinte pergunta: As práticas curriculares dos(as) professores(as) atendem à formação do aluno crítico diante do modelo educacional das escolas charters? Nesta perspectiva, objetivamos compreender como a prática curricular

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, Caruaru-PE [gilvaniagomes2016@gmail.com](mailto:gilvaniagomes2016@gmail.com)



contribui para formação de alunos críticos mediante o modelo educacional de escolas charters.

Para o nosso aprofundamento teórico dialogamos à luz de: Freire (1977, 2005, 2006), Katharine Silva e Jamerson Silva (2013), Nagle (1976), Nóvoa (1995), Silva (2005), Sardinha (2011), Zabala (1998, 2002). E como metodologia recorreremos à pesquisa do tipo bibliográfica que, segundo Ghedin e Franco, “não é apenas necessário, mas imprescindível” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p.196).

Desta forma, na perspectiva de compreendermos a importância das práticas curriculares para formação do aluno crítico a partir de um olhar para o modelo de escola charter, faremos uma breve discussão em duas categorias temáticas. As mesmas serão apresentadas nos tópicos a seguir, onde iremos abordar sobre a prática curricular e o modelo de escola charter.

### **A PRÁTICA CURRICULAR: Numa perspectiva de formação do aluno crítico**

A prática curricular é um meio de mediar o processo de ensino e aprendizagem onde os professores através de suas práticas proporcionam aos alunos o conhecimento sobre determinados conteúdos. Neste sentido, buscando contribuir com a formação de alunos críticos, é importante que os professores, em suas práticas, busquem trabalhar os conteúdos de forma reflexiva com os mesmos, e para isto nota-se que:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995 p. 25).

Deste modo, para que se possa proporcionar uma educação crítica e reflexiva, é importante considerar que a prática curricular necessita estar sempre se adequando à realidade dos alunos. Conforme nos aponta Freire, que considera a *práxis* como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...] Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2005, p. 42).



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Assim, notamos que através da sua prática curricular os(as) professores(as) podem contribuir para que os alunos(as) tenham uma visão crítica sobre os conteúdos estudados em sala de aula. Percebemos, portanto, que as teorias críticas do currículo apresentam uma emergência do diálogo intercultural através das práticas curriculares dos professores, para que os mesmos enfatizem sobre a importância destes temas para a formação de alunos críticos.

Compreendemos que o diálogo é essencial no processo de ensino e aprendizagem para que os professores, em suas aulas, desenvolvam um trabalho voltado para uma perspectiva problematizadora. Um ensino que leve em consideração os saberes dos alunos proporcionando uma estreita relação entre o ato de educar e a atitude ética apresentada por Freire, sobretudo, em Pedagogia da autonomia. Nesta se destaca a “responsabilidade ética no exercício docente e a necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora” (FREIRE, 2006, p. 15).

Portanto, pensar na formação de alunos críticos é também pensarmos como os mesmos são conduzidos diante do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, para a promoção de uma formação crítica, a aprendizagem necessita estar pautada de forma reflexiva e problematizadora. E, para isto, nota-se que a educação se faz necessária de forma dialógica e não apenas pensada em atender a uma determinada política social. Desta forma destacamos que:

Teoria e prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente (FREIRE, 1977, p.41).

Deste modo, percebemos que a escola tem um papel importante na formação dos sujeitos e, neste sentido, os professores, através de suas práticas curriculares, terão a oportunidade de dialogar com seus alunos sobre os conteúdos propostos no currículo escolar. Assim, a escola e o currículo tem uma certa responsabilidade com a formação dos alunos. Desta forma apontamos que:





## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação (SILVA, 2005, p. 54-55).

Percebemos que, através das suas práticas curriculares, é importante que os professores também considerarem os saberes prévios dos alunos, tendo em vista que os mesmos trazem consigo conhecimentos de sua vida cotidiana, de sua cultura e entre outros aspectos. Deste modo salientamos que:

É importante aceitar as contribuições dos meninos e meninas, mesmo que se expressem de forma pouco clara ou parcialmente incorreta, e estimular especificamente a participação dos alunos com menor tendência espontânea a intervir, através do oferecimento de espaços de trabalho em pequenos grupos ou da relação e de contato pessoais com alguns alunos em momentos pontuais (ZABALA, 1998, p. 101).

Diante do pensamento Freireano, numa concepção dialógica e libertadora, consideramos necessário que, em suas práticas curriculares, os professores apresentem os conteúdos para os alunos de forma onde eles possam dialogar e refletir sobre o que está sendo proposto. Neste sentido, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (FREIRE, 2005, p.79).

Então, faz-se necessário que os professores, em suas práticas curriculares, levem em consideração o diálogo e desenvolvam atividades onde os alunos possam trazer seus questionamentos e reflexões dos conteúdos que fazem parte do contexto da sociedade atual em que vivemos. Neste sentido, salientamos que:

A escola deve ser um lugar para a reflexão crítica da realidade, que favoreça uma verdadeira compreensão dos fatos além da visão simplificadora ou deformada que, às vezes, oferecem os meios de comunicação e certos livros-texto. Ela deve desenvolver nos alunos e nas alunas a capacidade de tomar decisões com base na reflexão e no diálogo, promovendo, mais do que a formação de futuros cientistas, a educação de cidadãos e cidadãs em uma cultura científica básica, capacitando-os para interpretar os fenômenos naturais e para atuar de



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



forma crítica e responsável em relação aos problemas sociais (ZABALA, 2002, p. 56).

Desta forma, a escola, através das atividades propostas no currículo escolar, e os professores, diante de suas práticas curriculares, terão a oportunidade de contribuir nesta formação do aluno crítico, proporcionando um diálogo entre professor e aluno sobre os conteúdos apresentados na aula, no qual o(a) professor(a) não é o único detentor do saber. Neste sentido, se faz importante a interação no processo de ensino e aprendizagem, o que nos direciona a apontar que:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 67).

Necessitamos levar em consideração um trabalho voltado para a perspectiva dialógica, reflexiva e problematizadora, que irá favorecer o ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as). Assim, para contribuir na formação de alunos(as) consciente diante das questões atuais da nossa sociedade, vemos que é importante uma educação reflexiva. Onde a participação dos(as) alunos(as) se faz importante no processo de ensino e aprendizagem e não apenas o(a) professor(a) ser considerado o único detentor do saber.

### **O MODELO DE ESCOLA CHARTER**

O modelo de escola Charter é visto como uma forma de proporcionar melhoria na educação. O governo, com parceria de algumas instituições privadas, como por exemplo, a fundação Itaú Social, promove ações para contribuir com a melhor qualidade de ensino. Conforme Sardinha:

O movimento “Todos pela educação”, organização da Sociedade Civil criadas pelos grandes grupos econômicos em 2006, é de grande relevância na definição das políticas educacionais no Brasil. Com efeito, a medida mais abrangente e de maior alcance encaminhada pelo governo de Lula da Silva, o plano nacional de educação (PDE), reivindica a agenda do referido movimento (2011, p.2).



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



A primeira escola Charter do Brasil foi criada no estado de Pernambuco e aconteceu através do projeto pro-centro, liderado pela fundação Itaú Social, destinada à educação de jovens e adultos. É importante para a sociedade que todos tenham direito a educação, pois é através dela que o cidadão aprimora seus conhecimentos e dessa forma pode ter a oportunidade de inserir-se no contexto da sociedade de forma consciente e reflexiva.

Hoje em dia algumas escolas públicas adotaram este método educacional, por exemplo, as escolas com tempo integral. Perante a sociedade estas escolas são vistas como de melhor qualidade no ensino. Mas, em alguns casos, percebe-se que o ensino, de certa forma, não está sendo oferecido da melhor maneira, pois a preocupação maior é que a escola consiga atingir metas. Deste modo destacamos que:

A atuação das fundações ditas sem fins lucrativos vinculadas às empresas que compõem o referido movimento nas instituições educacionais públicas está amparada na lei das Parcerias Público Privadas (PPP, 2014), edificadas nos marcos do Plano Diretor da Reforma do Estado de Cardoso e Bresser Pereira (SARDINHA, 2011, p.1).

Nestas escolas, em alguns casos, os alunos são preparados de acordo com as metas que as mesmas precisam alcançar. Outro elemento importante a destacar é que, com o fato dos alunos passarem mais tempo dentro da escola, diminui para o governo os gastos com segurança pública e outros fatores. As escolas preparam os alunos reforçando nas disciplinas que serão usadas para testes que medem o nível de conhecimento dos alunos. Dessa forma a escola é avaliada e os repasses financeiros são feitos de acordo com o desempenho dos alunos.

As escolas que alcançam essas metas recebem uma bonificação, assim, os professores dedicam-se mais em repassar para os alunos conteúdos que façam parte desses testes. Segundo Sardinha:

Hierarquizando o repasse financeiro às escolas a partir de um sistema de gratificações meritocrático repassam-se maior montante às escolas que atingiram maior IDEB, que curiosamente coincidem com aquelas em que as fundações privadas tem atuado mais efetivamente, inclusive definindo os conhecimentos a serem priorizados não tendo em vista à realização dos testes (2011, p.9).



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



A escola de tempo integral, para algumas pessoas, é considerada como um meio para diminuir o número de crianças e jovens nas ruas. O espaço escolar além de promover o aprendizado dos alunos, também promovem atividades recreativas e profissionalizantes.

A sociedade busca além do conhecimento científico uma formação profissional. Podemos perceber que a sociedade capitalista busca cada vez mais aprofundamento no grau de conhecimento e eficiência, desta forma exige-se da classe trabalhadora a capacitação profissional. Assim, a educação é um direito de todos, mas podemos perceber que existe ainda uma grande desigualdade na forma como ela é oferecida a sociedade. Então, é necessário que haja o envolvimento de todos para lutar por uma educação de boa qualidade sem restrição de classe social.

A educação é um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento social, político e econômico da sociedade, portanto, ela forma e prepara o indivíduo para ser inserido na sociedade contribuindo com o processo de avanço e crescimento nas áreas administrativas da sociedade. Conforme Nagle:

Ao predomínio político e econômico da aristocracia rural e burguesia urbano mercantil correspondia, no campo da instrução pública, a exigência do controle, sem competição, do ensino secundário e superior, de onde deveriam sair os futuros membros das classes dirigentes e portanto, os indivíduos formados de acordo com a mesma mentalidade da elite dominante (1976, p. 280-281).

Podemos perceber que a sociedade capitalista, busca para o mercado de trabalho pessoas que estejam qualificadas e com uma boa formação. De acordo com esta exigência do mercado de trabalho, as pessoas buscam especializar-se para atender as competências exigidas.

A educação precisa avançar, não apenas na expansão escolar, mas na promoção de uma boa qualidade de ensino. A questão da formação de professores precisa ser entendida como algo que realmente vai ajudar para que os mesmos possam ter uma melhor qualificação profissional.

A falta de valorização pelos professores causam problemas porque muitas vezes estes profissionais não têm condições dignas de trabalho, fator este que vai gerando desmotivação no profissional. As vezes, a falta de qualidade no ensino pode estar



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



relacionada também à falta de formação de os professores, portanto, precisamos compreender que as políticas públicas não contribuem o suficiente para formação destes profissionais.

Em Pernambuco a educação é avaliada através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). Esta política de avaliação se baseia no resultado do desempenho dos alunos, é uma política de bonificação. As escolas onde os alunos atingem a meta, em relação às notas, são bonificadas. Dessa forma os professores tendem a preparar os alunos com maior interesse nas disciplinas que serão avaliadas para que eles consigam um bom desempenho na avaliação. Segundo estudos de Katharine Silva e Jamerson Silva:

No caso do programa adotado pelo Governo do estado de Pernambuco, no sentido da educação no estado ser referência nacional de qualidade até 2021, as sanções são devidas a exposição pública dos resultados das escolas, e as recompensas são creditadas a uma política de bonificação para as escolas que atingirem as metas estipuladas (2014, p. 130).

Dessa forma, podemos perceber que há uma preocupação maior em fazer com que os(as) alunos(as) alcancem boas notas na perspectiva de que a escola receba a bonificação. Isto é preocupante, pois o(a) aluno(a) precisa ser formado para tornar-se um cidadão crítico, desenvolver habilidades e conhecimentos que envolvam a sociedade como um todo e não apenas atender aos conteúdos de um teste que visa benefícios para questão financeira da escola.

### **CONCLUSÃO**

Concluimos este artigo apontando a contribuição das práticas curriculares para formação do(a) aluno(a) crítico tendo em vista que os(as) professores(as) em suas práticas curriculares necessitam ter a consciência de formar cidadãos reflexivos. Pensamos que através do diálogo os mesmos terão a oportunidade de compartilhar com seus alunos os conteúdos de forma problematizadora e reflexiva e não apenas no sentido de uma educação bancária como nos aponta Freire (2005).

O modelo de escola charter proporciona uma educação que está baseada em atingir metas, isto induz os docentes para buscar alcançar as metas para que consigam



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



uma determinada bonificação. Em Pernambuco as escolas de tempo integral, atualmente são vistas como escolas de boa qualidade no ensino, sendo que nem sempre elas estão preocupadas com o ensino no geral, mas preocupam-se em repassar da melhor maneira os conteúdos que irão ser usados nos testes que medem o desempenho dos(as) alunos(as).

Os alunos alcançando um bom resultado, os docentes são bonificados, assim os conteúdos trabalhados na escola principalmente nas disciplinas de português e matemática são de acordo com os testes aplicados.

A educação do ser humano está em constante desenvolvimento e a cada dia a sociedade exige mais, portanto, a luta por uma educação de boa qualidade está sendo cada vez mais presente na sociedade. E para que tenhamos uma educação de boa qualidade para todos é necessário que a sociedade se mobilize e lute por esta conquista. A sociedade precisa aprender a usar a democracia em seu favor e através dela lutar por melhorias na educação.

É preciso compreender que estas escolas de tempo integral estão dentro do modelo de escolas charters, e existem uma parceria entre as políticas públicas e privadas. Então de acordo com a sociedade capitalista que vivemos, as escolas tendem a formar cidadãos para que eles sejam inseridos no mercado de trabalho e que atendam as demandas das grandes empresas do mercado trabalhista.

Mas, precisamos compreender que a formação dos(as) alunos(as) necessita estar pautada em uma formação crítica e reflexiva, possibilitando aos mesmos condições de se tornarem cidadãos conscientes na sociedade em que vivemos e não apenas atender a demanda do mercado de trabalho.

Neste sentido, é importante que os(as) professores(as), em suas práticas curriculares, busquem oferecer aos alunos a oportunidade de dialogar e problematizar. Então, por meio dos conteúdos propostos é importante abordar sobre as questões que são impostas na sociedade diante de um modelo educacional que visa uma preocupação maior com a obtenção de metas do que mesmo com a formação dos(as) alunos(as) numa perspectiva crítica e reflexiva.



X Colóquio Internacional Paulo Freire  
Opressão e Libertação na  
Atualidade



**REFERÊNCIAS:**

- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 3ª edição. Paz e Terra. São Paulo, 1977.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.
- HUBERMAN, M. **Ciclo de Vida de Professores**. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida De Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.
- SARDINHA, R. C. **As Escolas Charter – Investigação de um Modelo Educacional Estadunidense Defendido Pela Fundação Itaú Social**. Programa de Pós graduação em educação – PPGE/UFRJ, (2011.P.1).
- SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 2.ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, K. N. P. SILVA. J. A. A. **Accountability e Intensificação do Trabalho Docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco** (2013). Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/proxiseducativa>.
- ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Tradução Ermani F. da F. Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma Proposta Para o Currículo Escolar**. Trad. Emani Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2002.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



### A PRÁXIS FREIREANA E O ENSINO DA SOCIOLOGIA: VEREDAS PARA A LEITURA DO MUNDO E A FORMAÇÃO DE NOVOS SUJEITOS SOCIAIS

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo<sup>1</sup>  
Keycie Veloso<sup>2</sup>  
Vanessa Alves da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo objetiva estudar a categoria *Práxis* e a suas relações/contribuições para o Ensino da Sociologia na formação da Leitura do Mundo dos Sujeitos sociais. A pesquisa caracteriza-se como abordagem qualitativa e estudo bibliográfico como percurso metodológico. As discussões centram-se no pensamento freireano, sobretudo a partir das categorias *Práxis* e *Leitura do Mundo* em diálogo com o Ensino da Sociologia. A reflexão possibilitou caminhos críticos para (des)construir o processo de opressão em que o Sujeito social pode se encontrar dependendo da realidade sócio-histórica.

**Palavras-chave:** *Práxis*; Ensino da Sociologia; *Leitura do Mundo*; Sujeito Social.

#### Introdução

A presente pesquisa buscou refletir a formação dos sujeitos sociais através do pensamento freireano levando em consideração a categoria *práxis* e o Ensino da Sociologia no projeto educador desses sujeitos. Desta forma, o problema que direcionou é: quais as principais relações/contribuições da *práxis* freireana e o Ensino da Sociologia para a formação da leitura do mundo dos sujeitos sociais? Com isso, esta pesquisa bibliográfica tem como objetivo estudar a categoria *Práxis* e a suas relações/contribuições para o Ensino da Sociologia na formação da leitura do mundo dos sujeitos sociais. A relevância desta pesquisa é refletir e possibilitar mais produções científicas acerca da importância do Ensino da Sociologia e da compreensão de

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia pela Faculdade São Bento da Bahia, mestrando em Educação Contemporânea do PPGEduc, UFPE-CAA. E-mail: allandiego\_st@hotmail.com

<sup>2</sup> Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-Recife), mestranda em Educação Contemporânea do PPGEduc, UFPE-CAA. E-mail: keycie.veloso@gmail.com

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-Recife), mestranda em Educação Contemporânea do PPGEduc, UFPE-CAA. E-mail: vanessaalvessilva951@gmail.com





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



*práxis* para os processos educativos que forjam a formação dos sujeitos sociais. Deste modo, a discussão teórico-epistêmica deu-se por meio das inferências em torno do pensamento freireano e as releituras das categorias propostas pelo estudo. Assim, foi possível (re)pensar a formação dos sujeitos e a transformação social que o mesmo é capaz de fazer embasado na relação teoria/prática que das compreensões da Práxis e do Ensino da Sociologia tanto na escola como na universidade. Sendo assim, os sujeitos são convidados a enveredar-se pelos cenários reais da sociedade com uma leitura do mundo crítica que se expressa em ações-reflexões por transformações humanas, sociais, éticas, políticas, econômicas e culturais. Destarte, compreende-se que o homem torna-se conhecedor de si, do outro e do mundo por meio de um olhar holístico e crítico a respeito do mundo.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e o método utilizado é o estudo bibliográfico. Desse modo, foram utilizados autores abalizados na discussão teórica proposta tendo as reflexões de Paulo Freire como eixo norteador. A partir disso, esta pesquisa foi estruturada em quatro sessões: 1) Freireando sobre Práxis: percursos de transformações dos sujeitos; 2) O Ensino da Sociologia: Entre a Leitura de conteúdos, consciência e leitura do mundo; 3) Freireando a Leitura do Mundo e a formação de novos sujeitos sociais; e, 4) Conclusões.

### **Freireando sobre *Práxis* – percurso de transformações dos sujeitos**

Sendo parte do processo educacional, a ação pedagógica necessita de uma atenção para os sujeitos envolvidos no processo, bem como para as ações desses sujeitos. Assim, a *práxis* é uma maneira de entender a existência da relação entre a ação e reflexão da ação; segundo Vázquez (1977), é a “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (op. cit., p. 3).

Paulo Freire contempla sua teoria pedagógica a partir da *práxis*, considerando dialeticamente a vivência humana e a educação. Dessa forma, aprofunda o conceito da *práxis* na pedagogia como uma forma do sujeito atuar, refletir e transformar a própria realidade. Historicamente, os sujeitos sociais elevam sua consciência sobre seu mundo imediato, transitando de uma consciência ingênua (Freire, 1987) à possibilidade da crítica e da



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



transcendência. É partindo dessa concepção de reflexão dos conceitos de humano e educação que vai se construir a base da sua teoria pedagógico-libertadora.

Nessa perspectiva, a ação pedagógica é entendida como *práxis* em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, onde educadores e estudantes aprendem juntos na busca por emancipação e autônima. Afirma Freire (1997, p. 135):

ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele.

Paulo Freire entende que esse caminho de libertação se configura pela fuga do senso comum e o alcance do senso crítico. “Se o saber do povo deve ser respeitado, ele também deve ser tomado como objeto de atuação da reflexão, do julgamento e das decisões que consubstanciem a *práxis* libertadora” (Correia e Bonfim, 2008, p. 56).

Dessa maneira, pensamento, linguagem, ação e reflexão, segundo Freire, podem ser capazes de levar o homem à construção de uma história em que ele seja o sujeito e protagonista, buscando uma sociedade sem dominantes e dominados, na humildade ontológica, buscando por valor, igualdade e dignidade.

Sob esse ponto de vista, A Pedagogia do Oprimido se configura um avanço na sistematização de *práxis* de Freire, pois se compreende como ação-reflexão. O conceito de *práxis* está diretamente ligado à lógica de conscientização na obra de Freire (2001, p. 163):

(...) o processo pelo qual (...) o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto. (...) não há conscientização fora da *práxis*, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação.

A *práxis* de Paulo Freire pode ser considerada ainda nos termos de Giddens como uma tradução, pois entende a relação que existe entre determinada interpretação da realidade concreta e a ação concreta sobre essa mesma realidade.

Não se pode negar a força transformadora da educação, pois ela oferece aos estudantes e educadores os mecanismos para que eles ajam resistindo e combatendo à opressão social em que são submetidos, interagindo e assumindo o papel de sujeitos históricos e responsáveis pelos próprios destinos. Porém, a educação sozinha não faz milagres, ou seja, sozinha, ela não é capaz



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



de realizar todas as transformações necessárias para acabar com a situação de opressor e oprimido na sociedade.

Assim, entende-se que a *práxis* educativa, na visão de Paulo Freire, precisa assumir um caráter crítico-reflexivo e agregar os conteúdos curriculares das escolas com as temáticas atuais, com o objetivo de fortalecer o processo de aprendizagem e obtenção do saber. Saber esse que dá ao estudante subsídios para ser sujeito da própria história e transformar sua realidade.

Ao longo da sua trajetória, Freire conseguiu atingir uma apurada concepção acerca do papel social dos/das educadores/as. No seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, 1997), ele defende que, para que a prática educativa seja libertadora e emancipatória, ela deve ser desenvolvida nos saberes correspondentes ao entendimento de que não há docência sem discência, ou seja, não há prática nem processo educativo sem a presença e contribuição dos/das estudantes, confirma Correia e Bonfim (2008, p. 64), razão pela qual o ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras nos exemplos, enfrentamento de riscos, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, além de reflexão crítica e reconhecimento da identidade cultural daqueles com quem se trabalha.

Para Freire, em sua *práxis*, defende que ensinar não é apenas transmitir conhecimento:

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (Freire, 1997, p. 135).

Sendo também necessário: consciência que o homem é inacabado, assim está sempre em processo de aprendizagem; percepção de que o ser humano é condicionado, liberdade, autonomia e respeito ao educando, da mesma forma é necessário o respeito e a defesa dos direitos dos/ das educadores, Freire (1997) completa que esses aspectos são oriundos do bom senso, humildade, tolerância, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção na possibilidade da mudança e, sobretudo, curiosidade.

Conclui-se que, segundo a *práxis* educativa de Freire, educar requer: competência, segurança, generosidade; engajamento e comprometimento, além da compreensão da educação



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



como instrumento de mudança no mundo. A educação deve ter liberdade e autoridade, tomada de consciência de decisões, reconhecer que a educação é ideologia e necessita de diálogo e troca entre os/as educadores/as e os/as estudantes. Assim, a *práxis* docente pode cumprir seu papel de contribuir para a construção da criticidade. Uma vez portadores da consciência crítica, os sujeitos da educação estarão mais bem preparados para executarem a luta pela libertação e emancipação.

### **O Ensino da Sociologia: Entre a Leitura de conteúdos, consciência e leitura do mundo**

O ensino de sociologia pode ser um meio que possibilita o educando compreender, segundo Pereira (2007, p.148), a relação que existe entre indivíduo e sociedade, compreendendo “que estabelece uma explicação mais direta do que acontece com cada um de nós e a organização da sociedade mais ampla – família, gênero, religião, violência, trabalho, saúde, poder social, político e econômico”, contribuindo assim para sua formação da cidadania e a compreensão da sociedade.

Berger (1986) articula que esse ensino possibilita desenvolver uma perspectiva sociológica no sentido de enxergar “além das fachadas sociais”, transformando o problema social em um problema sociológico, realizando a desconstrução de interpretações generalizadas, formando educandos críticos, conscientes dos seus direitos, educandos que possam desenvolver a habilidade de analisar a sociedade.

Mas o ensino de sociologia pode também “contribuir de forma significativa para construção do conhecimento do aluno sobre a sociedade e sobre as relações sociais existentes nela” (MASCARENHAS, 2009, p.219). Nos aspectos referentes à política, sociedade, economia, cultura, em suma, em aspectos relacionados à formação humana, possibilitando que o estudante seja consciente da sua importância como cidadão que compõe a sociedade.

Essa formação pode ser direcionada por dois eixos: a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais (PULCINA & BORGHI, 2009). Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) evidenciam primeiro a necessidade da desnaturalização, no sentido de que os acontecimentos sociais tendem a serem analisados por viés naturais, perdendo “de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim;



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais” (BRASIL, 2006, p.105). Assim, o fenômeno da desnaturalização ocorre pelo debate e discussão de forma a não compreender os acontecimentos de forma natural, mas analisá-los a partir de um raciocínio sociológico, que põe em destaque as relações sociais.

O mesmo documento considera que “...os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários ... sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos” (BRASIL, 2006, p.106). Neste sentido, o fenômeno do estranhamento coloca esses acontecimentos em questão, problematizando-os. A desnaturalização e o estranhamento vivenciados nas aulas através de conteúdos ou temas de sociologia possibilitam que os estudantes “desenvolvam uma postura intelectual autônoma diante dos fenômenos sociais gerais” (SILVA, 2009, p.71). Assim, Moraes e Guimarães (2010, p.48) dialogam sobre essa perspectiva de desnaturalização dos fenômenos sociais tendo em vista o ensino de Sociologia:

É contribuição das Ciências Sociais, como a disciplina Sociologia para o nível médio, propiciar aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado...

Essa postura intelectual auxilia o estudante a desenvolver um pensamento crítico, “pois a compreensão de mundo e de sociedade deve ser feita de forma reflexiva, embasada pelos conhecimentos da Sociologia via o estudo de temas, de conteúdos e teorias devidamente articulados” (FERREIRA, 2012, p.29). Por via deste pensamento, Lima (2009, p. 147) acredita que a formação sociológica é uma ferramenta que “ajuda a despertar no aluno a necessidade de sistematizar essas visões, tornando-os capazes de compreender, para além das aparências cotidianas os fenômenos sociais”.

O pensamento crítico está envolvido com o desenvolvimento ou aprimoramento da visão crítica, pois o educando em geral possui uma bagagem cultural que foi estruturada em meio de



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



suas vivências, podendo criar uma criticidade por via dos conhecimentos sociológicos. Sobre esse olhar crítico, Mota (2005, p.101) afirma:

Olhar crítico é você observar a realidade de forma radical, isto é, ir a fundo nas questões, não se contentar com as primeiras aparências; é você olhar o mundo e a realidade de forma crítica, que é sobretudo um método. E também a gente tem que ver que todas as coisas nesse mundo não acontecem de forma isolada; elas se interligam.

É nesse sentido que Mota (2005) constata que o olhar crítico diz respeito a enxergar a realidade além da aparência, sendo possível analisar que os acontecimentos da sociedade não ocorrem de forma isolada, estando interligados por meio de inúmeros fatores, sendo esses que constituem as estruturas da sociedade.

Essa criticidade pode contribuir na formação do aluno, formando alunos que possam fazer uma leitura fundamentada e justificada da realidade; na formação como cidadão, o ensino de sociologia pode proporcionar conhecimentos para os alunos estejam conscientes sobre seus deveres e direitos como cidadão (MOTA, 2005).

Possibilitando também segundo Fraga e Bastos (2009, p.174), uma formação com “alunos que reflitam sobre a realidade social por meio de uma perspectiva sociológica e que sejam capazes de fazer uma análise objetiva da sociedade que os cerca”. Logo, constatamos que o ensino de sociologia contribui na formação cidadã dos alunos, no sentido de construir uma base de conhecimentos, possibilitando que seus alunos se posicionem diante da realidade e estejam conscientes sobre seus direitos e deveres como cidadão (Lima, 2009; Mota, 2005).

#### **Freireando a Leitura do Mundo e a formação de novos sujeitos sociais**

O conceito de Leitura do Mundo, fundamental na obra e na concepção de educação de Paulo Freire, é, junto com o conceito de Práxis, uma boa chave epistemológica para a reflexão acerca da formação dos sujeitos sociais. Antes de apresentar como o pensador concebe a expressão “leitura do mundo”, é necessário considerar como ele entende e utiliza o vocábulo mundo no seu arcabouço epistemológico. Esta palavra expressa um dos grandes temas geradores da obra de Freire, com a sua riqueza de significados, a sua polissemia. No livro “A importância do ato de ler” (1986, p.30), Freire atribui à palavra mundo uma profunda densidade



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



ontológica ao definir o ser humano: “Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros”. E na sua obra clássica, *Pedagogia do oprimido* (2017, p.97), ele declara: “A educação autêntica (...) não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo”. O mundo é, assim, considerado uma “mediação” no processo educativo, na própria constituição do sujeito social livre. Andreola (2018) assim resume a riqueza da palavra mundo na obra freireana:

Freire relaciona a categoria mundo com: natureza, história, existência, consciência, trabalho, ação transformadora, palavra e práxis, conceitos através dos quais ele tenta explicar a relação dialética leitura do mundo – leitura da palavra, fundamento de toda a alfabetização e de toda a educação. (ANDREOLA, 2018. p. 283)

Tornou-se clássica a expressão freireana “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa relevância se dá pelo fato de tal formulação expressar a ideia central do processo de educação que passou a ser conhecido por “método Paulo Freire”. Especificamente referindo-se à dinâmica da alfabetização, ele afirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela” (FREIRE, 1986, p.9). Nesse sentido, é necessário considerar que, havendo no espaço do tempo e da história três realidades ligadas intrinsecamente – o mundo, nós e os outros – é a palavra que estabelece uma circularidade de comunicação que constitui e dá à luz tudo e todos, concebendo a realidade como algo dinâmico, em sua totalidade. Assim, a concepção de mundo, dos outros e de si mesmo é resultado desta “leitura” do mundo e da palavra. Resultado, porém, que não significa de modo algum um ponto de chegada fixo e terminal, mas que, pelo contrário, é elemento motivador de novas e mais amplas leituras. Desse modo, vai-se constituindo o sujeito social livre, autônomo, capaz de transformar o mundo e a si mesmo, ao mesmo tempo em que considera os outros também como sujeitos autônomos e livres.

Segundo Passos (2018, p.238), “A leitura do mundo e da palavra é, em Freire, direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania”. É a serviço dessa humanização e desse empoderamento, portanto, que se dispõem os atores/as do processo educativo, educadores/as e educandos, na dinâmica freireana. Ninguém lê o mundo isolado. Há sempre outros lendo o mundo *com* outros. No mundo dos oprimidos, é importante considerar a força da preposição *com*, pois reforça a ideia do saber solidário, que garante força e resistência coletiva, para não se deixarem transformar em *coisas*, mas,



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



superando a opressão, afirmarem-se como sujeitos da própria história, escrita com liberdade e autonomia.

No lugar social do oprimido, “há uma leitura corporal desde a janela do olhar datado e sofrido, que permite uma visão menos falsa que a visão dominante” (PASSOS, 2018, p 239). A leitura da palavra é, então, feita desde um corpo social consciente, prenhe de uma história vivida de um mundo que é experimentado como real, de modo que “as palavras do Povo... grávidas de mundo” (FREIRE, 1982, p. 13) o revelem. A libertação dos oprimidos, por essa razão, não pode ser entendida simplesmente como um livrar-se de um contexto opressor, por força de outros agentes; ela será resultado de transformações no interior dos sujeitos e do seu modo de interpretar o mundo, sua simbólica. Trata-se não apenas de uma libertação econômica, no sentido do acesso ao pão, à sobrevivência biológica; trata-se, principalmente, da libertação emancipatória e autonomia política, gestada no interior dos sujeitos, entendidos individual e coletivamente.

No contexto da educação – entendida como troca de saberes, compartilhamento solidário, interlocução – é muito importante considerar o papel pedagógico e político desse processo. Não pode o educador se omitir de comunicar a *sua* leitura do mundo; mas ele o fará, sempre, deixando claro que não há apenas uma leitura do mundo, pois há tantos mundos quanto leituras possíveis dele. Freire, inclusive, falava de uma *releitura* do mundo, considerando a leitura feita anteriormente. Há a possibilidade de recriar a palavra, o mundo e nós mesmos, no processo contínuo de dizer a palavra que somos e que é o mundo e os outros, no dinâmico e cambiante contexto da cultura e da história em que estamos inseridos, tornando real a luta histórica contra toda e qualquer opressão.

A expressão “leitura da realidade” é muitas vezes usada por Freire em sua obra com o mesmo sentido de “leitura do mundo”. A realidade é entendida por ele não apenas como um dado objetivo, mas também como a percepção que o sujeito tem dela: como o ser humano a percebe e a interpreta. Trata-se da leitura da realidade não em um sentido passivo, mas no intuito de transformá-la. O processo educativo é, pois, a viabilização desta tomada de consciência por parte do ser humano de que a realidade não é imutável: ela é modificável e ele pode ser o agente desta transformação (FREIRE, 1996).





## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



O ser humano integrado e livre é sujeito de sua história. Não é apenas um ser humano enraizado historicamente, mas é também sujeito capaz de expressar a sua humanização, exercitando a sua liberdade. Em diálogo com os outros, ele age com consciência a respeito de sua realidade e da realidade do mundo, assumindo as tarefas do seu tempo, refletindo e analisando, decidindo, tomando atitudes e realizando ações capazes de interferir e transformar a realidade. O ser humano, no entanto, pode encontrar-se numa situação de desintegração e desumanização, acomodado e adaptado à “realidade” como objeto. Nesta situação, coisificado, ele não é capaz de agir para transformar a realidade. Ao contrário, ele se desumaniza, adaptando-se simplesmente ao seu entorno. Numa cultura massificada, ele tem dificuldade para perceber a opressão em que se encontra. Então, minimizando-se a si próprio, sucumbe à força das estruturas, de uma “elite” que manda, que lhe diz o que fazer. Anula-se, domesticado e acomodado.

Na perspectiva do pensamento de Freire, no entanto, o movimento de vir a ser sujeito é vocação do ser humano, embora tenha sofrido – e ainda sofre distorções ao longo da história. Tal movimento está associado ao processo educativo compreendido como uma aprendizagem permanente. A partir do momento que o homem começa a agir sobre a realidade de modo mais crítico e efetivo, não é apenas a realidade do mundo que se transforma, mas o próprio indivíduo que atua. A ação e a reflexão se articulam na *práxis*, provocando mudança e crescimento, na direção do Ser mais. Assim, a plenitude da existência – sempre entendida como algo que está em processo, fazendo-se – consiste no fato de o sujeito poder dizer o mundo, pronunciá-lo, transformando o meio em que vive de forma consciente e responsável.

#### **Conclusão**

Após o percurso teórico-metodológico ao qual foi proposto nesta pesquisa, faz-se necessário retomar o problema que enveredou o presente estudo: Refletiu-se que as categorias em discussão possibilitam ler o cenário social, econômico e político (re)pensando a formação do sujeito. Tomar as bases da reflexão e materialização da *práxis* no cotidiano permite ao/a cidadão/ã o movimento de construção de si mesmo e em coletividade em um novo projeto societário uma vez que a ação-reflexão terá finalidade de transformar a sociedade através de mobilizações, críticas, atitudes responsáveis e subversivas diante de processos sociais desumanizadores calcados nos (des)caminhos do capitalismo. Dessa forma, compreendeu-se



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



que a Práxis freireana acontece porque o sujeito social em pose de deveres e direitos saberá como se postar mediante uma ação fundamentada na reflexão crítica.

Por fim, faz-se mister afirmar que o Ensino da Sociologia favorece esclarecimentos dos acontecimentos sociais, políticos, culturais, de gênero, de etnia e entre outras. Com isso, os conteúdos e reflexões tecidas em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem possibilita horizontes críticos para que os/as cidadãos/ãs procurem transformar suas ações, interpretações da sociedade e o decurso em que a sociedade se encontra. Deste modo, é plausível acenar as relações e contribuições recíprocas entre Práxis e Ensino da Sociologia. Por meio dos conteúdos sociais trabalhados de forma crítica em sala de aula podem contribuir para que as reflexões dos estudantes gerem ações engajadas e comprometidas com as melhores condições de vida para os sujeitos sociais.

### Referências

ANDREOLA, Balduino. Mundo. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. **Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência**. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/view/15>. Acesso em 05 ago. 2018.

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

FERREIRA, Fernanda. A sociologia no ensino médio: concepções de professores sobre a formação crítica para a cidadania. *Estudos de Sociologia. Revista do programa de pós-graduação em sociologia da UFPE, PE*, v.2, n. 18, 2012, p.01-34.

FRAGA, Alexandre Barbosa; BASTOS, Nadia Maria Moura. O ensino de sociologia na educação básica: análise e sugestões. In: HANDFAS, Anita; OLIVERIA, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A Sociologia vai à Escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 171-183.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez. 1986.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 458p.

LIMA, Rogerio Mendes. (Re) descobertas: considerações sobre o trabalho etnográfico com turmas de sociologia no ensino médio. In: HANDFAS, Anita; OLIVERIA, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A Sociologia vai à Escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 141-151.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM Sociologia. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). Coleção **Explorando o Ensino de Sociologia**. Brasília: MEC, 2010, p. 45-62.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Anpedn. N. 29, Maio /Jun /Jul /Ago, 2005, p.88-107.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do mundo. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PEREIRA, Helena Luiza. **Qualificando Futuros Professores de Sociologia**. Mediações, Londrina, v.12, n.1, p. 143-158, jan/jun 2007.

PULCINA, Debora Cardoso; BORGHI, Roberto Carlos. Estranhamento e desnaturalização do consumo: uma perspectiva didática em torno das categorias teórico-conceituais racionalidade econômica e representação simbólica. . In: HANDFAS, Anita; OLIVERIA, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A Sociologia vai à Escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 113-124.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A Sociologia vai à Escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 63-91

STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



### **APROXIMAÇÕES DAS CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSCIENTIZAR PARA TRANSFORMAR!**

Michell Plattini Nascimento Gomes, licenciado em Educação Física (UFC); Mestrando em Educação (PPGE-UFC). <sup>1</sup>, [michellpgomes@gmail.com](mailto:michellpgomes@gmail.com)

Paula Virgínia de Oliveira Nunes Colares, graduada em Pedagogia (UFC).

Orientadora: Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, Professora do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES-UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFC).

**RESUMO:** trata-se de texto, de natureza teórica, com os seguintes objetivos: problematizar sobre saúde e buscar uma possibilidade de abordagem a partir das tematizações da cultura popular. Para o aprofundamento dessas reflexões, utilizamos as seguintes obras: Conscientização; Pedagogia da Autonomia; Medo e Ousadia e Pedagogia do Oprimido. Destacamos como conclusões que a contextualização, o conhecimento reflexivo, a construção dialógica do saber, são elementos importantes a se fazer presente numa proposta de educação em saúde.

Palavras-chave: Conscientização. Educação Física escolar. Educação em Saúde.

#### **Introdução**

Objetivamos nesse texto problematizar sobre a temática saúde, que constitui um dos campos de saberes da Educação Física, e levantar elementos teóricos, a partir da compreensão de Paulo Freire, que possam propor uma possibilidade de abordagem, a partir das tematizações da cultura popular. Compreendemos que a visão freireana proporcionará uma concepção de saúde menos individualista, e mais atenta aos condicionantes sociais, num caminho que possibilite a emancipação humana.

---

<sup>1</sup> Instituição de apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Partiremos do seguinte roteiro: ação educativa e a formação da consciência crítica, numa perspectiva de crítica ao modelo de saúde que se sugere dominante na Educação Física. Para isso, utilizamos a conscientização, na ótica freireana. Em outro momento, a educação bancária e a educação problematizadora, e suas possíveis manifestações na Educação Física.

### **Referencial teórico**

Para esse trabalho, constituíram como fontes de pesquisa para o entendimento das categorias, as seguintes obras de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido* (2017); *Conscientização* (2016); *Medo e Ousadia* (1986), em parceria com Ira Shor, e *Pedagogia da Autonomia* (2011), bem como o artigo “Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física” (FRANÇOSO;NEIRA, 2014) nos indicou relações pontuais a respeito de uma análise freireana sobre o currículo da Educação Física. Destacamos, também, que as aulas dialogais da disciplina *Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC), ministradas em 2018.1 pelos professores Maria Eleni e João Figueiredo, foram decisivas para a nossa reflexão sobre a obra de Paulo Freire.

### **Desenvolvimento**

Françoso e Neira (2014), abordando sobre as influências recebidas pelo currículo da educação física, pressupõem que a ação educativa exercida pelos professores é pautada, de forma implícita ou explícita, por um referencial teórico que compreende conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, dentre outros. Para os autores, que defendem uma nova concepção de ação educativa, pautada na tematização da cultura corporal e crítica, os professores de educação física devem estar conscientes de seu papel social.

Nesse sentido, de acordo com Freire (2016, p. 56), a conscientização “implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico”. Em outras palavras, a conscientização é uma ruptura com os conhecimentos postos como legítimos pelas classes dominantes.

Seguindo nas suas análises sobre o currículo da educação física, Françaço e Neira (2014) chamam a atenção para o fato de que há um predomínio absoluto, nos cursos que formam professores, de disciplinas de cunho biológico. Dessa forma, há uma desvirtuação da visão dos futuros professores na elaboração das representações do ensino da educação física. Ou seja, os currículos são elaborados em consonância com as diretrizes oficiais, legitimadas pelas classes dominantes, que apresentam a sua forma de enxergar o mundo e o conhecimento. Não se tem um currículo produzido de acordo com a realidade social das massas populares.

Françaço e Neira (2014, p. 534) alertam que os professores de educação física precisam estar atentos quanto às “armadilhas ideológicas” que cercam os fazeres da educação física: “No âmbito da Educação Física, trata-se de um compromisso histórico baseado na formação de pessoas que saibam se defender das armadilhas ideológicas que cercam os discursos sobre as práticas corporais”. Ou seja, como educadores progressistas, temos que estar cientes do “chão” que pisamos, ao risco de não cair em incoerência e fortalecermos o discurso da ideologia capitalista. Mais uma vez, a conscientização é uma grande arma para essa luta, na medida em que proporciona a reflexão da realidade.

No entanto, além do fato de reconhecermos a conscientização como mecanismo para superar a consciência ingênua, não problematizadora e que aceita passivamente a dominação das elites, é preciso também discutirmos sobre o tipo de educação que os professores de educação física seguem. Mais uma vez, Françaço e Neira (2014), fundamentados em Paulo Freire, destacam que é fundamental substituir a educação bancária, da narrativa estática, da memorização mecânica dos conteúdos, que pretende “encher” a cabeça dos alunos (FREIRE, 2017), pela educação problematizadora, reflexiva, que desvela a realidade, que emerge nas consciências para fazer uma inserção crítica na realidade (FREIRE, 2017).

Um professor de educação física que segue a concepção bancária de educação, não se preocupa em ressignificar os conteúdos de acordo com a realidade social dos alunos. Por seguidas vezes, numa “aula” ele daria a bola para que os alunos jogassem o “racha”. Assim, o



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



professor deposita na cabeça dos estudantes que a aula de educação física se limita apenas a “bater o racha”.

Sobre a seleção dos conteúdos para a educação física escolar, Françaço e Neira (2014) afirmam que esses são retirados da cultura acadêmica e transpostos para a assimilação dos estudantes. Os autores questionam esse método, uma vez que os conteúdos acadêmicos trazem aspectos preconceituosos, como o silenciamento das minorias e a manutenção dos grupos de poder. A crítica dos autores é pertinente, e ilustramos com as indagações: onde está e de que forma acontece a participação das mulheres na cultura corporal? E dos grupos étnicos, da população negra? Das diversas formas de aceitação do corpo e de amor, incluindo as lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais e pessoas intersex (LGTBI)?

Desse modo, para os autores, referenciados em Paulo Freire, o currículo de educação física não deve relacionar previamente os temas. A organização deveria acontecer por meio dos temas, valorizando a cultura dos alunos. A seleção aconteceria com a investigação da realidade concreta e das situações vividas pelos estudantes e pela comunidade local, dentro de uma perspectiva dialética de tensões e contradições que naturalmente surgirão. O currículo é, portanto, resgatado como ato da prática social da manifestação corporal, confrontando os conhecimentos do senso comum e científico, pensamento que norteou o campo marxista na educação física na década de 1990 (DARIDO, 2003).

A proposta de tematização dos currículos pela cultura popular, para Françaço e Neira (2014, p. 540), significa abordar as várias possibilidades que podem emergir a partir das leituras e interpretações da prática social. “O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos enquanto sujeitos de conhecimento desafiados pelo objeto a ser conhecido”.

Continuam os autores (2014, p. 540) com a tematização dos currículos: “Quando os saberes dos grupos oprimidos são validados pelo currículo e as manifestações da cultura corporal que lhes são próprias recebem o mesmo tratamento dos esportes, danças, lutas, ginásticas ou brincadeiras tradicionalmente privilegiadas, a escola valida diversas identidades culturais que coabitam a sociedade”.

Finalizando, dentro dessa proposta que vislumbra potencializar a voz dos oprimidos, Françaço e Neira (2014) pontuam que o professor é um sujeito político, não neutro, que deve



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



estar consciente de que educa a favor de alguém, e contra a política da classe dominante. Na perspectiva apresentada, defendem que todas as manifestações da cultura corporal devem ser tratadas com a mesma dignidade, colocando no mesmo nível o saber científico e o saber comum. Para eles, uma “pedagogia culturalmente orientada” mantém acesa a chama da esperança por um mundo melhor e mais justo.

### **Possibilidades para a temática saúde na Educação Física a partir de princípios da obra de Paulo Freire**

Esse tópico visa relacionar princípios e orientações pedagógicas a partir da obra de Paulo Freire na tentativa de contribuir com novas possibilidades para o trabalho da temática saúde na educação física. Visa também reafirmar que o atual discurso oficial sobre saúde, tanto na escola como para a sociedade, é mais um mito produzido pelas classes dominantes para reproduzir na sociedade os seus valores (individualismo, liberdade de comércio e exploração das massas populares).

Para tal propósito, utilizamos as seguintes obras de Freire: *Conscientização* (2016); *Pedagogia da Autonomia* (2011); *Medo e Ousadia*, em parceria com Ira Shor (1986) e *Pedagogia do Oprimido* (2017). Destacamos os seguintes temas extraídos das leituras das obras indicadas acima e que serviram como ponto de partida para a formulação do texto a seguir: *Conscientização*; da consciência ingênua à consciência crítica; práxis dialógica; ciclo de conhecimento e método dialógico; educação como ato ideológico; educação bancária e educação libertadora.

Esperamos com a exposição desses princípios freireanos, contribuir para a formação de professores de educação física críticos; mas que essa criticidade não fique limitada apenas à atuação escolar. Porém, como nos ensinou Paulo Freire, sermos agentes sociais formativos e lutadores por uma nova sociedade, onde não haja espaço para a desumanização, uma sociedade onde a classe operária e todos os setores oprimidos construam por suas próprias mãos a





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



socialização dos meios de produção, e que as riquezas produzidas sejam para atender às reais necessidades elencadas pelas classes populares.

Para tais possibilidades, destacaremos o processo de conscientização como o primeiro momento de despertar para uma nova realidade. Para Freire (2016), a conscientização é o teste da realidade. A educação, sendo prática da liberdade, é ato de conhecimento, abordagem crítica da situação em que se vive. Freire (2016, p. 56) destaca que a realidade se aproxima em dois momentos: “Num primeiro momento, a realidade não se apresenta aos homens como objeto que a consciência crítica deles pode conhecer. Na aproximação espontânea do homem em relação ao mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua”.

Isso significa que, ao apresentar novas possibilidades para a temática saúde na educação física, devemos contextualizar a partir do nível de entendimento que os nossos estudantes têm sobre esse assunto. O processo de construção de uma consciência crítica é dialético, contraditório, assume-se na construção do novo a partir do velho. Com isso, possibilita também que não haja uma posição de arrogância, de sentimento de superioridade da parte da posição crítica, o que nos protege de isolamentos e de medos exacerbados de mudar.

Freire (2016) pontua uma diferença entre a tomada de consciência e conscientização. No primeiro caso, há um desenvolvimento crítico da consciência. Já no segundo, os indivíduos assumem um posicionamento epistemológico, base para a mudança radical. Como estratégia para promover essa conscientização, os temas geradores são de grande valia. Portanto, devemos levantar a partir da pesquisa da realidade social dos nossos estudantes, os principais pontos para início de história. Freire (2016, p. 61) considera que “os temas são conteúdos e continentes de situações-limite”, e que “pesquisar o tema gerador é pesquisar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade”. (FREIRE, 2016, p. 65).

Em conjunto com o levantamento temático, está a codificação de uma situação real. A propósito, esse pode ser um momento de experimentação, para que, em seguida, aconteça uma reflexão sobre a ação elaborada, e depois experimentações de novas ações. Para isso, é necessário que ocorra um distanciamento do objeto cognoscível, tanto por parte dos alunos, como dos professores. Esse afastamento serve como momento para reflexão, e a finalidade da decodificação é atingir um nível crítico de conhecimento (FREIRE, 2016).



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Em sua obra, Freire debate constantemente sobre a prática. Ele está a nos inspirar que devemos construir uma prática docente refletiva, que se estabeleça na relação ação-reflexão-ação, culminando na práxis dialógica. Como professores, devemos estar constantemente refletindo sobre as nossas práticas e ações em sala de aula ou fora. A prática freireana é iluminada, e não apenas mecanicista: “Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, avaliação, nem tampouco o respeito do educando” (FREIRE, 2011, p. 63).

Complementando, Freire deseja que diminua a distância entre o discurso e a prática. Assim, os professores progressistas devem encarar essa constatação como peça importante para a conscientização que propomos. Se defendemos a ascensão política e ruptura com as classes dominantes, a nossa ética docente deve ser coerente com essa defesa, sob o risco de nosso discurso cair no vazio: “A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão (FREIRE, 2011, p. 64).

Para uma nova prática de saúde na educação física escolar, é válido observar o que dizem

Shor e Freire (1986) sobre o ciclo do conhecimento. Os autores consideram que existem dois momentos que se relacionam dialeticamente. No primeiro momento, é a produção de um conhecimento novo. No segundo momento, o conhecimento produzido é percebido. A questão, porém, está que os professores separam esses dois momentos, reduzindo o ato de conhecer a uma mera transferência de conteúdo.

A fim de exemplificar a relação dialética do conhecimento, Poderíamos partir do seguinte caso: numa aula de Educação Física, para o 1º ano do Ensino Médio, sobre os riscos do consumo em excesso de sal e açúcar, o professor indaga aos estudantes o que eles têm a contribuir sobre esse tema, podendo ser por meio de informação da mídia, de livros, revistas, amigos, familiares etc. Com as informações dos estudantes, o professor debate os principais pontos levantados. Em seguida, o professor pede que os estudantes aprofundem o assunto, por meio pesquisas individuais ou em equipes, fora da escola. Nesse instante, o professor poderá limitar algumas fontes próprias de pesquisa (sites com maior credibilidade científica), como também pedir para que os estudantes procurem os serviços de saúde mais próximos de sua



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



residência (posto de saúde) no intuito de consultar a opinião de profissionais ou estagiários da área.

Evidentemente, que nesse meio tempo, algumas situações poderão acontecer, sendo uma delas: encontrar um posto de saúde fechado ou sem médico, nutricionista, assistente social., até mesmo a recusa desses profissionais em orientá-los. Dessa forma, novos questionamentos já passam a surgir, como a precariedade dos serviços públicos de saúde, a desumanização de setores científicos, a individualização de fatores que são, em essência, sociais, afora outros.

Assim, podemos destacar dessa ilustração, a operacionalização da relação dos conteúdos, por meio da análise dos fenômenos sociais através da dialética, ou seja, das interconexões, do movimento, da superação das teses pelo choque de posições contrárias. Logo, na perspectiva apresentada para a temática saúde, a compreensão dialética estará presente para a ampliação do nosso modo de se inserir na realidade. Consideramos enriquecedor momentos para apresentação aos estudantes de pressupostos da dialética, desde os gregos, até os pensadores da modernidade.

Nessa intencionalidade, a construção dialógica do conhecimento e das práticas educacionais é uma estratégia para essa formulação social e progressista da saúde. Para Shor e Freire (1986), o método dialógico é uma forma de acesso ao conhecimento feita de forma horizontalizada, numa mesma ação, de professores e estudantes no ato de conhecer. Essa situação dialógica não pode ser autoritária, mas há uma dinâmica entre autoridade e liberdade, a título de não tornar o processo de aprendizagem espontâneo, o que, de certa forma, só favorece à dominação cultural e política. É importante perceber que Freire está sempre atento para que os comportamentos dos sujeitos históricos para a libertação política sejam preparados também no processo educativo. Assim, a organização dos oprimidos começa já pela sua rigorosidade, no sentido de adquirir cada vez mais consciência crítica.

Logo, a sala de aula dialógica, libertadora, exige a seriedade necessária para a superação da permissividade. Os dominadores querem a todo custo fazer com que os dominados se sintam enfraquecidos intelectualmente, e que a escola não os leve a sério (SHOR; FREIRE, 1986).

Outro aspecto importante de uma nova prática social tematizada pela saúde, diz respeito às questões ideológicas da educação. Freire, por entender que todo ato educativo, é antes de tudo um ato político, discorre sobre o controle ideológico exercido pelas instituições



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



educacionais: “A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social.

É por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial (SHOR; FREIRE, 1986, p. 12).

Assim, devemos perceber que há tendências para abordagem em saúde nos currículos oficiais de ensino, submetidas à lógica das autoridades competentes, que, por sua vez, são reprodutoras da concepção de mundo burguesa. Eles defendem uma saúde focada no aspecto individualista, e propagam o mito que atividade física é saúde. Isso não passa de uma forma de esconder do povo as graves injustiças sociais que geram desequilíbrios profundos no acesso à renda, transporte público, segurança, saneamento, dentre outros.

Para Farinatti e Ferreira (2006), no contexto da Educação Física brasileira, existem dois grandes movimentos que debatem os conteúdos e objetivos envolvidos em torno da disciplina. O primeiro movimento defende a Educação Física como instrumento de democratização da prática do exercício físico (aptidão física relacionada à saúde). O segundo campo considera que a atividade física é parte do patrimônio cultural historicamente construído; portanto, os seus objetivos e conteúdos devem estar atentos à essa referência. Nota-se, pois, que primeiro campo de movimento superficializa os condicionantes sociais no sentido da promoção da saúde. Porém, devemos reconhecer, como muito bem enfatiza Freire, que a mudança radical da sociedade não é protagonizada pela educação. Isso não significa dizer que a educação não possa dar uma generosa contribuição para as transformações sociais, talvez seja essa uma das principais questões-chave da proposta de Freire. Percebe-se que há, na verdade, uma tática de emancipação popular que utiliza a educação como uma grande aliada.

Freire reconhece esses limites na obra *Medo e Ousadia*, cotidiano do professor, escrita em parceria com o educador norte-americano Ira Shor:

O que aprendi, refletindo sobre o Golpe de 1964, foi sobretudo uma lição sobre os limites globais da educação. É claro que o Golpe no Brasil e, depois, os golpes na América Latina, me levavam a perceber claramente os limites da educação. Não digo que antes de 1964 eu estivesse absolutamente convencido de que a educação poderia ser o instrumento de transformação da sociedade. Mas, de todo modo, não estava seguro a esse respeito. Já critiquei minha ingenuidade sobre os limites globais do ensino, num ensaio escrito em 1974. Mas o Golpe de Estado colocou esta questão com muita clareza, e me ensinou os limites. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 26).



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



Podemos tirar de lição dessa autocrítica de Freire que a burguesia age em todos os terrenos de luta, seja no campo econômico, político ou ideológico, e que para defender os seus interesses de classe, não se constringem nenhum pouco, mesmo que para consegui-los abra mão de golpes de estado e utilize das forças de segurança para reprimir e exterminar os seus adversários políticos.

Infelizmente, ainda hoje alguns “ingênuos” acreditam que a mudança radical da sociedade virá pela educação. Cometem esse erro, talvez, por não aplicarem profundamente a compreensão dialética até a exaustão fora dos muros da escola. Caem no idealismo do pensamento:

A frustração que os educadores experimentam ao ver que sua prática docente não foi capaz de fazer a revolução que esperavam. De fato, eles se aproximaram da educação libertadora de um modo idealista. Esperavam que ela fizesse o que não pode fazer: transformar sozinha a sociedade. Finalmente, ao descobrir seus limites, podem passar a negar-se a qualquer esforço, mesmo aqueles importantes no campo da educação, e cair na crítica negativa, algumas vezes até doentia, daqueles que continuam a atuar como pensadores dialéticos, mas não como educadores libertadores. Continuam sabendo intimamente como a sociedade funciona, como o poder opera na sociedade, mas são incapazes de utilizar esse conhecimento em classe (SHOR; FREIRE, 1986, p. 30).

Caminhando para a síntese, no intuito de caracterizar o discurso do sistema político dominante e suas orientações para a temática da saúde como um mito, é importante perceber como a formação acadêmica opera nesse sentido, na perspectiva de isolar o pensamento crítico e com isso reduzir a capacidade de resistência das classes populares. Mais uma vez Shor e Freire (1986, p. 48) nos ajudam a compreender essa intencionalidade política:

Existe agora uma distinção radical no currículo, entre os cursos que dão uma formação mais concreta para o trabalho e os que fazem a reflexão mais crítica. Essa distinção não é acidental, é política. Ela impede que a futura mão-de-obra se livre da ideologia dominante- isola o pensamento crítico da formação profissional. Tal tipo de preparação para o trabalho reduz a capacidade dos trabalhadores de contestar o sistema.

Contraria a educação reacionária, dominante, que aliena o homem da sua libertação como ser e classe, a educação libertadora, que defende a construção de uma nova sociedade, humanizada, não pode fundar-se na compreensão de homens vazios, mecanicamente



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



compartimentada (FREIRE, 2017). Aqui temos um Freire que visualiza o homem como ser integral, consciente em todos os sentidos, nas suas palavras, “corpos conscientes”. Freire eleva o corpo, centro da referência do saber da educação física, a um patamar de significações e de reflexões.

Assim como a educação bancária induz a aprendizagem pela repetição, memorização mecânica e transmissão de conteúdos de seres iluminados para entes sem vida, na concepção de não produtores de saber, podemos dizer que o discurso e a prática da temática saúde também age no mesmo sentido: o corpo é apenas um depósito para programas de treinamento físico, exercícios e esportes, forte cliente de mercadorias que prometem trazer saúde ou padrões estéticos de beleza legitimados pelas classes dominantes, propagados pela mídia burguesa.

Concordamos com Freire (2017) quando aponta que os educadores libertadores devem denunciar os mitos que servem as elites opressoras e que chegam até as classes populares por meio dos “comunicados” e pelos depósitos que servem de manutenção do *status quo*. Alguns dos mitos espalhados dizem: “todos são livres para trabalhar onde queiram”; “a ordem respeita os direitos da pessoa humana”; “todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários”; “direito de todos à educação”; “igualdade de classe”; “heroísmo das classes opressoras como mantenedoras da ordem”; o mito da caridade das elites opressoras; “o mito da propriedade privada como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana”; o mito da inferioridade dos oprimidos em comparação com os opressores.

Acrescentamos nessa extensa lista de mitos, o mito que a atividade física, por si só, trará saúde. A sociedade dos mitos, é, pois, de acordo com Freire (2017), impulsionada pela ação antidialógica, expressa brevemente pela conquista, divisão, manipulação e invasão cultural dos oprimidos. A saída para os oprimidos é a sua organização e conscientização de classe numa estratégia que envolva colaboração e solidariedade. Que as classes oprimidas se sintam, portanto, capacitadas para exercer o seu poder político geral, e não apenas isoladamente por estratos sociais.

### **Conclusão**



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



Percebemos que a formulação de uma proposta de abordagem da temática saúde, por meio dos princípios de Freire, passa, primeiramente, por uma reconfiguração do currículo da Educação Física. Isso significa que devemos questionar a forma como os conteúdos nos são apresentados, uma vez que há uma legitimação de um currículo que, em essência, nega os saberes populares, individualiza problemáticas que são sociais, e reproduz e faz-se reproduzir o ponto de vista das classes dominantes. Em síntese, o sentido ideológico faz-se presente desde a concepção teórica das abordagens do conteúdo até a sua aplicação em forma de aulas.

Nesse processo de reconfiguração, não apenas do currículo, mas também de uma nova forma de propor a temática saúde pela Educação Física, a contextualização, o conhecimento reflexivo e a construção dialógica do saber, como expostos no texto, são elementos importantes a se fazer presente nessa síntese. Acreditamos que novas formulações teóricas que aprofundem sobre a educação em saúde por meio de princípios freireanos são importantes para que possamos apresentar uma unidade didática sobre o mesmo.

#### REFERÊNCIAS

- DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FARINATTI, P.T.V; FERREIRA, M.S. **Saúde, promoção da saúde e educação física: conceitos, princípios e aplicações**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.
- FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abril/junho, 2014.
- FREIRE, P. **Conscientização**; Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia- O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



X Colóquio Internacional Paulo Freire  
Opressão e Libertação na  
Atualidade



**AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DA COMPREENSÃO  
LEITORA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE PENSAM AS  
PROFESSORAS SOBRE AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS?**

Irly da Silva Ferreira<sup>1</sup>

Ana Maria Mateus de Sousa<sup>2</sup>

**Resumo**

O artigo apresenta os resultados da pesquisa que analisou “O que pensam as professoras sobre as práticas avaliativas da leitura e da compreensão leitora no ciclo de alfabetização e a sua relação com as orientações oficiais?”. Os procedimentos metodológicos foram à entrevista semiestrutura e análise Documental. Os resultados das orientações oficiais indicaram que não há uma sistematização no processo avaliativo e as professoras buscam por uma prática de leitura que compreendam a decodificação, fluência e compreensão leitora.

**Palavras-chave:** Práticas Avaliativas; Leitura; Compreensão Leitora.

**1. Introdução**

A presente pesquisa surgiu a partir do momento em que ingressamos no curso de Pedagogia em especial a disciplina de Avaliação da Aprendizagem, que promoveu uma discussão acerca da pedagogia tradicional em relação às práticas avaliativas dos professores e das experiências que tivemos durante o estágio. A partir dessas experiências definimos o seguinte **tema**: As práticas avaliativas da compreensão leitora

---

<sup>1</sup> Estudante do Curso de Pedagogia/UFPE e concluinte no semestre de 2018.1.  
Irly.ferreira@gmail.com

<sup>2</sup> Estudante do Curso de Pedagogia/UFPE e concluinte no semestre de 2018.1.  
anamateusazul@gmail.com





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



no ciclo de alfabetização: o que pensam as professoras as orientações oficiais? Após esse rápido percurso de como surgiu a temática dessa pesquisa, chegou-se ao seguinte **problema**: nas práticas avaliativas de leitura e de compreensão de textos utilizadas pelas professoras, a avaliação somativa é a mais usual do que a avaliação formativa?

Partindo desse problema se despreendeu o **objetivo geral**: Analisar o que pensam as professoras sobre as práticas avaliativas da leitura e da compreensão leitora no ciclo de alfabetização e a sua relação com orientações oficiais da Secretaria de Educação do Recife (SEDUC). Como desdobramento, se estabeleceu os **objetivos específicos**: (a) Analisar as percepções das professoras sobre as práticas avaliativas da leitura e da compreensão leitora no ciclo de alfabetização; (b) Identificar os critérios e instrumentos propostos pelas professoras para as práticas avaliativas de leitura e da compreensão leitora no ciclo de alfabetização e (c) Verificar as orientações propostas pela SEDUC no Recife para o processo avaliativo da leitura e compreensão de texto no ciclo de alfabetização.

Para a **discussão teórica**, recorreremos inicial e fundamentalmente aos seguintes teóricos: Freire (2003), Fernandes (2005), Hoffmann (1995), Depresbiteris (2009), Leal (2006), Ferreira (2006), Suassuna (2006) e outros. Discorreremos de alguns pontos sobre a avaliação:

**1.1- As ideias Precursoras da avaliação** - Alguns teóricos contribuíram para que a avaliação da aprendizagem fosse vista como atividade científica. Fernandes (2005) apresenta as quatro gerações de avaliadores, baseados nas discussões de Guba e Lincoln (1989). A primeira geração o foco foi na avaliação como medida, a segunda geração a ênfase se deu numa avaliação como descrição, a terceira geração as atenções se voltaram para uma avaliação como juízo de valor. Esta geração surge como um novo tipo de aferição das competências das crianças e na quarta geração o olhar se volta para uma avaliação como negociação e construção.

**1.2- A avaliação da leitura nos anos iniciais**- Uma dimensão fundamental do processo avaliativo é a construção do conhecimento, e quando se tem em vista a escola, isso se torna ainda mais enfático. Para Depresbiteris (2009) “o aprendiz deve ser incentivado a assumir a responsabilidade de construir ativamente o significado, por



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



meio de diálogo, da interação com ideias de outras pessoas, e não de maneira isolada” (p. 44). Assim, no campo da prática pedagógica, especialmente, a didática, devemos “ouvir o aluno e tentar entender as respostas que eles nos dão a partir dos instrumentos de avaliação é o primeiro passo para pensar sobre os procedimentos didáticos que usamos em nosso cotidiano” (FERREIRA; LEAL, 2006, p.14). Quando nos referimos a leitura nos anos iniciais, não podemos perder de vista que alguns os fatores dificultam esse processo. Dois fatores determinantes são “As condições concretas de vida dos alunos e de suas famílias” e os “Modos de se conduzir o ensino e a aprendizagem na escola” (ibid., p.16).

O pensar em um planejamento que contemple as necessidades e adaptação dos educandos, é considerar na sua condição. Os conhecimentos prévios deles (as) e assim como definição de metas a serem alcançados com o objetivo de superar as dificuldades dos educandos. E quanto aos critérios precisam ser bem elaborados, assim, também são os instrumentos avaliativos, que não é uma tarefa fácil. Segundo Depresbiteris (2009) “Os critérios e os instrumentos de avaliação deveriam levar em conta um série de fatores, evitando o pensamento dicotômico: sim ou não, certo ou errado” (p.56).

**1.3- A Compreensão leitora na perspectiva Freireana** - Paulo Freire diz que sujeito que lê e que consegue compreender a sua realidade descobre que é capaz de ser um agente transformador da mesma. Ainda conforme o Freire (2003)

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (p.11).

Segundo Suassuna (2006) dois grandes paradigmas permeiam o processo de avaliação da leitura e compreensão leitora: tradicional e construtivista (p.27). O primeiro deles é o paradigma tradicional, tem a ver com uma finalidade classificatória, com o uso de testes e exames padronizados, sendo, por conseguinte, a avaliação concebida como medida. O segundo paradigma é uma avaliação reguladora ou



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



formativa, que se baseia em princípios do construtivismo. Quanto à compreensão leitora, está no cerne daquilo que se entende de uma avaliação formativa.

Sendo assim, é preciso que se crie situação para a promoção da análise de aspectos importante do texto, com formulação clara e que ao responder as questões colocadas, o estudante desenvolvam habilidades como a análise, a argumentação e síntese, por intermédio da expressão oral ou escrita (ibid., p.55-59). Perrenoud diz que uma avaliação não precisa conforma-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. Basta que ela informe os dois atores do processo educativo: o professor e o aluno. (apud, DEPRESBITERIS (2009.p.51).

E Freire compara a pedagogia tradicional a uma educação bancária, onde o educando não é o sujeito crítico e ativo dentro processo educativo. Do mesmo modo acontece no processo da leitura, ler apenas para cumprir uma etapa mecânica da alfabetização. Para o autor a leitura na perspectiva tradicional, é uma leitura acrítica e descontextualizada. Ainda segundo Freire ler é compreender, e essa afirmação está baseada em uma perspectiva formativa.

Quando partimos para o processo avaliativo da leitura, propriamente dito, notamos que alguns docentes dão mais importância à fluência e se esquecem da compreensão leitora, ou seja, a leitura do mundo atr Conforme Hoffman (1995), “A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (p.21).

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Após as discussões teóricas do tópico anterior e tendo como referência o objetivo desta pesquisa, neste tópico destacaram-se dois aspectos distintos, mas inter-relacionados: o *primeiro* foram às apresentações e caracterizações dos sujeitos, três



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



professoras, bem como a caracterização do espaço, a escola. O *segundo* foram os fundamentos e os procedimentos metodológicos usados na coleta dos dados, além da técnica para análise dos dados.

Participaram da pesquisa três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (um de cada ano: 1º, 2º e 3º anos), indicados por seus pares por desenvolverem práticas de leitura diferenciadas. Todas as professoras assinaram o termo de Livre Esclarecimento de participação da pesquisa com o aval da Secretaria de Educação do Recife. O campo de pesquisa escolhido foi Escola Municipal Henfil. E por que a escolha dessa escola? Porque a Universidade Federal de Pernambuco tem uma parceria com essa instituição escolar através dos estágios supervisionados na qual participamos de alguns.

Em relação aos fundamentos e os procedimentos metodológicos usados na produção dos dados, recorreremos a uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2001) uma abordagem só será qualitativa quando ela se “caracteriza pela descrição, compreensão e explicação ao objeto de estudo” (p.16). Como procedimentos metodológicos recorreram-se à realização de entrevista semiestruturada e análise documental das orientações presentes na proposta curricular da SEDUC. As entrevistas foram realizadas com três professoras da SEDUC do Recife. Para Ludke e André (1986) a entrevista permitirá a captação imediata e informação desejadas. Para isso, elaboramos um roteiro de entrevista para melhor compreensão ao nosso objetivo. Ainda, durante a entrevista, disponibilizamos para consulta das professoras o Perfil de Saída do Ciclo de Alfabetização da SEDUC para que pudessem falar de forma mais explícita em relação aos procedimentos, objetivos e descritores avaliativos adotados. Para análise documental, tivemos acesso a Proposta Curricular/Matriz, Normativa da prefeitura do Recife e o Caderno do PNAIC. Os dados advindos da Análise Documental foram analisados por meio das informações que forem coletadas e suas análises aprofundadas com base no aporte teórico adotado na pesquisa.

Para tratamento e análise (descrição e interpretação) dos dados, recorreremos à técnica metodológica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Bardin considera a Análise de Conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos”, não



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



estanques ou inflexíveis, mas “cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a ‘discursos’ [...] extremamente diversificados” (p.9). No caso desta pesquisa, os dados foram provenientes tanto de mensagens escritas quanto de mensagens transcritas, a saber, das falas advindas das entrevistas feitas com as professoras e dos documentos analisados. Dessa maneira, no processo de utilização da Análise de Conteúdo, serão foram seguidas nessa pesquisa as seguintes etapas elencadas por Bardin (p.95): 1. *Pré-análise*; 2. *A explicação do material*; 3. *O tratamento do resultado, a inferência e a interpretação*. A seguir apresentaremos os resultados encontrados.

### 3. RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados foram agrupados em dois blocos. O primeiro aponta as orientações oficiais sobre o processo avaliativo da leitura no Ciclo de Alfabetização e o segundo indica as opiniões das professoras sobre esse processo.

#### 3.1 Orientações sobre a avaliação da leitura no Ciclo de Alfabetização: o que apontam os documentos no âmbito nacional e municipal?

Em relação à *concepção de avaliação da leitura*, o PNAIC aponta que esta não é neutra e que, portanto, o professor tem seus pressupostos teóricos. Além disso, se diz que existem distintas maneiras de se avaliar a leitura e que o propósito na avaliação desse eixo tem como objetivo levar a criança a ler e compreender a diversidade de textos que circulam na sociedade. Da mesma forma, a Normativa da Prefeitura do Recife (doravante NPR) menciona a importância de a avaliação ser concebida em um sentido amplo. Aprofundando essa discussão na Proposta Curricular do Recife (doravante PC) a avaliação é vista como aquela que pode possibilitar o desenvolvimento identitário e autônomo dos sujeitos que interagem nos processos de ensino e aprendizagem. Em relação a este aspecto, Freire (2003) afirma que: [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. “Implica na relação que eu tenho com esse mundo” (p.11).

No que se refere às *orientações para o trabalho com a heterogeneidade no ensino e avaliação da leitura no ciclo de alfabetização*, na perspectiva do PNAIC, no



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



processo de avaliação da leitura, o estudante é reconhecido como um sujeito ativo que possui conhecimentos, expectativas e experiências anteriores à escolarização e que o tempo de aprendizagem de cada um deve ser respeitado. A NPR a heterogeneidade é considerada como um elemento importante, reconhecido e respeitado no âmbito da legislação, notadamente nas normativas sobre Educação Especial. Na PC se reconhece a necessidade de respeitar o tempo e os espaços distintos em que os estudantes estão interagindo. Conforme Hoffman (1995), “A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (p.21).

Ao tratar das *orientações para o planejamento da avaliação da leitura no ciclo de alfabetização*, o PNAIC enfatiza que a seleção do texto para leitura deve ser cautelosa, produto de um planejamento cuidadoso para ampliação de horizontes culturais e de uma postura crítica, cujo objetivo é o exercício da cidadania. Nas NPR, a colocação é mais geral estabelecendo prazos para a avaliação e necessidade de se variar os instrumentos avaliativos. A PC também destaca que o planejamento por parte do professor deve prever a avaliação da aprendizagem dos estudantes de forma criteriosa.

Em relação à *finalidade da avaliação da leitura e a sua influência na prática pedagógica no ciclo de alfabetização*, o PNAIC chama a atenção para se explicitar no planejamento da leitura a finalidade, a capacidade de construir repertórios comuns, as possíveis reflexões e significações em torno dessa leitura para todos os sujeitos.

Já a NPR destaca a necessidade de efetivação de uma avaliação cumulativa, contínua e sistemática. Em relação a este aspecto, a PC aponta a avaliação diagnóstica como um instrumento importante, em uma perspectiva formativa, a fim de se acompanhar as aprendizagens dos estudantes e de se intervir metodologicamente. Ao tratar deste tema, Perrenoud assevera que uma avaliação não precisa conforma-se a um padrão metodológico para ser formativa; assim, basta que ela informe aos principais atores educativos os elementos do processo: o professor e o aluno (apud DEPRESBITERIS, 2009, p.51).



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Ao analisarmos as orientações nos documentos sobre *os critérios e instrumentos avaliativos da leitura presentes*, identificamos que o PNAIC aponta que estes são uma referência concreta para se acompanhar as potencialidades e as dificuldades de cada estudante. A NPR também vê essa finalidade dos instrumentos e exemplificam alguns desses. A PC enfatiza que esses instrumentos avaliativos devem produzir no estudante autonomia e reflexão no ambiente escolar e fora dele.

Um aspecto pouco explorado em todos os documentos é o que se refere às *orientações para o professor lidar com o erro na leitura no ciclo de alfabetização*. No PNAIC a leitura feita pelos estudantes é um espaço rico de informações para o professor mudar suas estratégias didáticas a partir dos avanços ou não nessa leitura. Na NPR e na PC não consta explicitamente como o professor deve lidar com os erros na leitura. Segundo Ferreira e Leal (2006), o tratamento do erro durante o processo de leitura e compreensão de textos é um elemento que deve ser considerado na prática pedagógica, pois é importante entender as respostas dos alunos a partir dos instrumentos de avaliação.

### **3.2 O que pensam as professoras da Rede Municipal do Recife sobre avaliação da leitura no Ciclo de Alfabetização?**

Com base nos dados obtidos nas entrevistas das professoras, observamos que as três afirmaram que *os alunos são leitores*. Porém, a P1 não só mencionou a capacidade leitora como também a compreensão. Já a P2 e P3 relataram que alguns alunos não são leitores, mas enfatizaram que é a minoria. Inicialmente, percebemos que há uma concepção diferenciada de “leitores: a P1 considera leitores mesmos os alunos que não decodificam e as demais, mesmo os alunos decodificando, elas não os consideram, em alguns momentos, leitores”. Além disso, entendemos que há uma diversidade nas aprendizagens das turmas que pode influenciar a opinião delas. Segundo Ferreira e Leal (2006) a não aprendizagem pode ocorrer por meio de dois fatores determinantes: internos e externos que envolvem as condições de vida dos alunos e de suas famílias



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



bem como a forma de ensino das docentes. Para isso, as autoras enfatizam a importância de se investigar as causas e as dificuldades dos alunos bem como formas de intervenção.

Em relação ao processo *de Avaliação de leitura e compreensão de textos*, podemos observar que P1 e P2 demonstraram uma preocupação a mais com aqueles alunos que ainda não tem certa autonomia na leitura e na compreensão de texto. Já a P3 tem uma percepção sobre prática avaliativa mais sistemática ao lidar com a leitura e compreensão de texto. Esse aspecto já foi apresentado, anteriormente, ao discutirmos a concepção de “leitores” revelada pelas docentes.

No que se refere à *fluência de leitura e compreensão de textos*, as três professoras fazem a distinção entre eles; mas, somente a P2 ressaltou a importância do respeito à heterogeneidade da turma e a consideração do processo de aprendizagem dos seus alunos: alguns ainda não possuem fluência, mesmo compreendendo textos de forma oral ou escrita. Ou seja, a maioria das professoras tem a concepção que a leitura não é só a capacidade para ler, mas também de compreender textos, contribuindo para uma consciência mais crítica pelo aluno.

Quando questionadas sobre o *conhecimento quanto aos descritores presentes no perfil de saída dos estudantes a cada ano*, as três professoras afirmaram conhecê-los. Porém, P2 afirmou que apesar de conhecê-los, não os cumpre à risca, porque isso depende da realidade da turma. P3 acha esse perfil condizente com os conteúdos abordados. As professoras reconheceram a relevância dos *direitos de aprendizagem previstos para o perfil de saída* de suas turmas; no entanto, P1 e P2 destacam que, mesmo se afirmando esses direitos, não significa dizer que todos irão alcançar esse propósito, pois o grau de compreensão dos textos não é igual para todos.

Outro ponto observado em relação à relação entre os descritores, critérios e objetivos das leituras é que as professoras supõem que os *objetivos de leitura* são alcançados através dos instrumentos utilizados. A P1 ressaltou que os instrumentos avaliativos possibilitavam, além das avaliações diárias, as avaliações que estavam no calendário escolar. Já a P2 disse que os seus objetivos eram alcançados através dos instrumentos utilizados tanto na escrita como nos desenhos e a P3 destacou que os seus alunos vêm melhorado na capacidade leitora, demonstrada através das atividades de





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



compreensão de textos (os instrumentos). Segundo Depresbiteris (2009) “ Os critérios e instrumentos de avaliação deveriam levar em conta uma série de fatores, evitando o pensamento dicotômico: sim ou não, certo ou errado” (p.56). E algumas *estratégias são utilizadas para superar as dificuldades dos alunos na leitura* a exemplo dos projetos paralelos de leitura realizados na escola. As professoras entrevistadas relataram que na escola em que elas trabalhavam esses projetos já faziam parte da rotina, porém muitos aconteciam no contra turno. Elas enfatizaram a importância desses projetos e P3 apontou que o Projeto ‘Nas Ondas da leitura’ era muito importante para a escola. P1, ainda, informou que ela dava a sua contribuição para superar as dificuldades de leitura dos alunos, pois emprestava os seus livros particulares e os seus alunos podiam levar para suas casas, além de apoiar que participassem dos projetos da escola. A ressalva das professoras é de que esses projetos deveriam acontecer, todos, no turno do aluno para dar mais resultado positivo.

#### 4. CONCLUSÃO

Como foi destacada na introdução desta pesquisa, a mesma se focalizou em analisar o que pensam as professoras sobre as práticas avaliativas da leitura e da compreensão leitora no ciclo de alfabetização e a sua relação com orientações oficiais da SEDUC no Recife e teve como problemática o seguinte: nas práticas avaliativas de leitura e de compreensão de textos utilizadas pelas professoras, a avaliação somativa é a mais usual do que a avaliação formativa? *Como* desdobramento, se estabeleceu os **objetivos específicos**: (a) Analisar as percepções das professoras sobre as práticas avaliativas da leitura e da compreensão de textos no ciclo de alfabetização; (b) Identificar os critérios e instrumentos propostos pelas professoras para as práticas avaliativas de leitura e da compreensão de textos no ciclo de alfabetização e (c) Verificar as orientações propostas pela SEDUC no Recife para o processo avaliativo da leitura e compreensão de texto no ciclo de alfabetização.

Em linhas gerais, os resultados indicaram quanto às orientações oficiais presentes no PNAIC e documentos da SEDUC (NPR e PC) que estes trouxeram de forma individualizada, alguns elementos importantes para a compreensão, planejamento



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



e execução do processo de avaliação da leitura no ciclo de alfabetização. No entanto, destacamos que nenhum documento trouxe completamente todas as informações relacionadas à concepção, instrumentos, critérios, objetivos, descritores, indicadores, formas de intervenção, tratamento do erro e da diversidade em relação ao processo avaliativo da leitura. Portanto, a presente pesquisa apontou que nas orientações oficiais não há uma sistematização quanto ao processo avaliativo da leitura e compreensão leitora, cabendo ao docente inferir as diversas informações diluídas nos documentos e realizar a síntese delas no momento de planejar.

Quanto à opinião das professoras entrevistadas em relação às práticas avaliativas da leitura, destacamos que as professoras buscam por uma prática de leitura que compreenda a decodificação, fluência e compreensão de textos. No entanto, apesar de utilizarem diversos instrumentos não conduzem o processo de avaliação com clareza a partir de um planejamento.

A nossa pesquisa evidenciou a importância de haver uma sistematização de todo o processo avaliativo da leitura nas orientações oficiais, para dar subsídio aos docentes quanto práticas avaliativas. Supomos que, em não havendo sistematização e clareza quanto ao processo avaliativo, os docentes poderão correr o risco de desenvolver as práticas avaliativas de maneira equivocada, tendo como foco apenas a avaliação somativa da leitura para fins de quantificação quanto à capacidade de o aluno decodificar ou ter fluência, sem avaliar a sua capacidade de compreensão leitora de forma intencional e planejada.

## V. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Portaria normativa nº 120**, de 19 de março de 2014. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 54, 20 mar. 2014. Seção 1, p. 9.

DEPRESBITERIS, Léa. **Diversificar é preciso...** instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2009.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



FERNANDES, Domingos. Dos fundamentos e das práticas. Da Avaliação como medida à avaliação Alternativa (AFA). In: **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto – Editores 2005.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 44ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA; Andrea Tereza Brito; LEAL; Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA; Lívia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para prática pedagógica**. Belo Horizonte: autêntica, 2006.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**/Jussara Hoffmann. Porto alegre: Mediação, 1995.

LUDKE, M e ANDRE, M, E. DA. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano / Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira (Org.). Recife: Secretaria de Educação, 2015.

SUASSUNA, Lívia. Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA; Lívia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para prática pedagógica**. Belo Horizonte: autêntica, 2006.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na  
Atualidade



## **AUTONOMIA DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE E AS INFLEXÕES CONSERVADORAS DO MOVIMENTO “ESCOLA SEM PARTIDO”**

Ângela Cristina Alves Albino – UFPB  
[angela.educ@gmail.com](mailto:angela.educ@gmail.com)

### **Resumo:**

A autonomia é um dos requisitos do fazer docente mais aclamados no contexto político brasileiro que marca o período pós golpe de 2016. Articulado e, sustentando os aportes de uma educação neoconservadora, o Movimento Escola sem Partido” alavancou uma série de ameaças sobre a liberdade e autonomia do professor. Assim, o presente estudo analisa alguns sentidos de autonomia curricular no pensamento de Paulo Freire, por acreditar que, tal perspectiva, pode se contrapor às práticas autoritárias.

**Palavras chave:** docência – liberdade - Conservadorismo

### **Introdução**

O contexto político brasileiro vive, turbulentas crises desde o golpe de 2016 com o impedimento da presidente Dilma Rousseff que, amalgamadas, ainda não sabemos a predominância da cor que enseja o discurso de “passar o Brasil a limpo”. A crise econômica e a enxurrada de comissões parlamentares de inquéritos sobre os desvios e desmandos do dinheiro público são apresentadas pela mídia ao povo brasileiro e sugerem que alguns heróis da justiça resolverão, de forma pontual, o problema da corrupção no Brasil.

A escola nesse contexto, não poderia, por sua institucionalidade e intencionalidade, estar imune à tomada de decisões políticas sobre os rumos da sociedade brasileira. Ela constitui parte importante que reflete e é refletida pelo desenho político-social do Estado. A escola é parte, mas é inteira em seu cerne. Como instituição social e de formação humana estará sempre a serviço de alguém, de algum modo de produção, de alguma crença, de alguma política. Paulo Freire como autor importante na fundamentação política da escola e do professor pode subsidiar esse debate algumas reflexões importantes, especificamente, sobre autonomia docente e o projeto da “Escola Sem Partido”, cujo *slogan* infere: “Por uma Lei contra o abuso da liberdade de ensinar”.

A presente análise se debruçará basicamente sobre a tentativa de operacionalização do projeto que inicia com a afixação de um cartaz na sala de aula de cada professor. É sobre essa



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



lista de mandamentos do projeto que busco refletir com Freire, os encaminhamentos políticos e hegemônicos dessa ação, ancorados à perspectiva teórico-conceitual da autonomia docente e do currículo escolar.

O Projeto de Lei 867/2015, apresentado pelo deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB) e apensado ao PL 7180/2014, inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola Sem Partido”, que argumenta se afirmando: “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior

A proposta de Lei Escola Sem Partido (ESP) se posiciona como “...uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária.”<sup>1</sup> Ao propor uma escola sem partido, os idealizadores afirmam que “o único objetivo” é informar e conscientizar os estudantes sobre os seus direitos para que eles saibam defendê-los, pois não sala de aula não tem quem o faça. A afirmação, resguardada a proporção de incoerência, vai além ao colocar o professor na condição de algoz e os alunos como vítimas indefesas e frágeis de um processo educativo.

A liberdade constitui matéria prima do legado de Paulo Freire para o mundo evocado na compreensão do homem e sua vocação ontológica do ser mais. Assim, uma educação libertadora se faz a partir da conscientização. Nesse interim fica evidente a impossibilidade da neutralidade a educação, pois na busca ou no casuísmo da liberdade estamos assumindo posições no mundo, sendo parte ou fazendo parte, estamos sendo.

Ao pensar em um ideário que se constrói em torno de uma “escola sem partido”, é importante ressaltar a importância do nosso compromisso histórico em dialetizar algumas estruturas que minimizam a existência e a politicidade do ser. Para Freire (1981, p.15), a neutralidade é mito que “leva à negação política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro”. A humanidade ao ser posicionada como uma abstração, ajuda-nos a compreendermos algumas diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa,

---

<sup>1</sup> <http://www.escolasempartido.org/>



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (FREIRE, 1981, p.15)

Processo educativo nesse sentido é sempre educador e banhado ideologicamente. À medida que nos apropriamos e “somos parte” do movimento educador para Freire (ibidem) “tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação”. Alguém que se propõe “sem partido” busca reproduzir uma ideologia pautada nos ideais positivistas de ciência que acreditavam na possibilidade de retirada do sujeito em sua relação com seu objeto. A história e os estudos antropofilosóficos a partir de realidades vividas ajudaram a confrontar e desvelar alguns mitos em torno dessa questão.

A projeto “Escola sem partido” elege seis deveres do professor explicitando de início a intransigência e o autoritarismo sobre a atividade docente. Desrespeita a autonomia e descaracteriza a atividade docente conduzindo-a uma espécie de treino operacional destinado a um exército de bonecos. O dever número um já anuncia que “o professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”. É um exercício impossível de executar, porque supõe controle do corpo e da alma humana. É uma espécie de governação impossível, mas que se quer partidária a depender do lado em que o docente opera. Quando anunciamos que ele “não se aproveitará” estamos supondo que o docente já é um aproveitador, o que nos parece agressivo do ponto de vista moral e intelectual à medida que parece ser posicionado como um manipulador da inocência alheia. Nesse sentido, Freire esclarece:

A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida. É que o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licenciado, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática. (1981, p. 16)

O segundo mandamento edificado na forma de “dever” anuncia que o professor “não favorecerá nem prejudicará os alunos em função de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas”. É algo tão transcendental que o professor tem que estar ciente que, até do que lhes falta.



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



Assim, entendemos que a autonomia docente preconizada no ideário Freireano é atacada em diversas perspectivas de análise, sobretudo na perspectiva ética. Como ensinar autonomia nesse contexto de opressão?

Autonomia para Freire (2007, p.50), está no reconhecimento da cultura do outro. É importante entender as resistências, “a semântica e a sintaxe” das classes populares. Sem esse reconhecimento não seria possível “organizar programas de ação político-pedagógica” com e para elas. A luta pela escola pública, como tarefa progressista e por processos de autonomia requer, no conjunto deste pensamento, “clareza política e competência científica”.

No percurso de análise conceitual de autonomia e liberdade em Paulo Freire, questiona-se, se o projeto político-pedagógico da escola entendido como momento importante de decisão e construção curricular tem sido uma prática de liberdade. Se a educação para Freire pode ser uma prática de liberdade, que caminhos ele aponta? Que desafios são colocados à prática docente?

Ao pensar nas compreensões freireanas de liberdade, tenho percebido que é importante “dar voz” ao professor, uma vez que, boa parte das discussões até então realizadas no chão da escola pública, têm enfatizado a necessidade de um projeto que configure a autonomia da escola, mas não deixam ressoar a voz desse profissional, que apesar da quantidade de “pacotes curriculares”, é o responsável pelos rumos do trabalho pedagógico por ele realizado e pelo perfil da escola onde este trabalho se efetiva.

#### **Desenvolvimento:**

Assim, o estudo visa a analisar os meandros do discurso a escola sem partido e a ameaça conservadora do projeto: Escola Sem Partido (ESP), a partir do pensamento freireano de liberdade e autonomia na construção de uma educação libertadora, quando pensamos o fazer docente. Autonomia para Freire (2007, p.50), está no reconhecimento da cultura do outro. É importante entender as resistências, “a semântica e a sintaxe” das classes populares. Sem esse reconhecimento não seria possível “organizar programas de ação político-pedagógica” com e para elas. A luta pela escola pública, como tarefa progressista e por processos de autonomia requer, no conjunto deste pensamento, “clareza política e competência científica”.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Acredito que no contexto institucional da escola, a ação dos professores constitui uma dinâmica identitária que precisa ser mais bem visualizada na relação com o Estado. Importa hoje conhecer de que modo e até que ponto os contextos globais influenciam as políticas educativas, a ideia de professor e os papéis que lhe são atribuídos e exigidos, a ação e os modos de intervenção que eles desenvolvem na comunidade escolar e o seu próprio estatuto profissional e social. Nesses contextos e nas interações entre eles, estão os destinos identitários.

A autonomia em Freire (2005, p. 108) está relacionada com a libertação e tem relação intrínseca com o que considera “ser para si”. A consciência hospedeira do oprimido percorre um caminho estranho a si, trilhado pelos opressores. Para ele, “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra”, o que faz crer que as relações que se dão em espaços restritivos, autoritários e alienantes geram a heteronomia.

A temática autonomia recebe centralidade nas reflexões do autor. Na obra *Pedagogia da Autonomia* destaca que o educador que trabalha com crianças deve “estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia” (1996, p.78).

A autonomia aparece como condição sociohistórica de um povo que tenha se libertado das limitações que anulam a liberdade dos sujeitos. Ao destacar os “saberes necessários à prática pedagógica”, denuncia situações de heteronomia que impedem o sentido político da ação educativa, da vocação do sujeito ser mais.

Freire (1996, p.210) convida a pensar as condições de ser menos, a partir da teoria da ação dialógica e antidialógica e propõe a síntese cultural como forma de organizar-se a fim de requerer o que é “humanamente humano”. Para ele, “na síntese cultural não há invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos”. Ressalta ainda a “insegurança vital” dos oprimidos como fragilidade constituída pelos opressores, exemplificando de forma direta o que ocorre no cotidiano.

No campo educacional brasileiro, Paulo Freire é um autor de referência em estudos e práticas democráticas que evidenciam a autonomia como condição fundamental do sujeito “ser mais”. O conceito de autonomia em Freire não está restrito a apenas uma de suas obras, embora sua última publicação tenha sido a “*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*”.





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



A autonomia na produção freireana está ancorada a um processo de vir a ser. Ao transitar pelo pensamento freireano, é possível perceber sua constante preocupação em estar revendo e reformulando suas ideias. A humildade epistemológica do autor faz com que a obra permaneça viva, e a sua filosofia da práxis torne-se hoje extremamente atual para compreendermos os problemas e a vida que há na escola.

### Referencial Teórico:

A obra *Educação na Cidade* (1991) é um texto importante para analisar a temática da autonomia por conter entrevistas da época em que ele assume a secretaria de Educação de São Paulo, e esboça todo movimento feito para construir um sistema de ensino mais democrático, bem como os desafios que se apresentava diante dos seus projetos.

A escola foi situada como um espaço de elaboração cultural em que a comunidade deveria estar necessariamente a desenhando. A escola para Freire (1991, p.16) deveria “ ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la”. A autonomia, nesse sentido está imbricada ao sentido que Freire confere à prática educativa, como prática política e sua necessária diretividade. Resta saber, como configuramos essa autonomia no momento de propor também o currículo a partir das questões que considero fundamentais do pensamento freireano: a favor de quê e de quem? Contra o quê e contra quem se realiza?

Autonomia está relacionada à diretividade e politicidade da prática educativa como prática libertadora em que os docentes são os sujeitos desse processo complexo de luta e batalha ideológica. Freire (1991, p.44). Ele estava certo de que ao pensar sobre as mudanças necessárias à frente de uma secretaria não poderia ganhar a adesão das professoras “a uma forma”, era necessário convencer e, para isso a formação permanente constitui assim um “espaço singular”. Assim, “ a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (p.58).

O entendimento de Freire (1991) na configuração dos espaços educativos mais autônomos em sua experiência como secretário foi a reestruturação dos conselhos, bem como no espaço da escola, a gestação dos projetos pedagógicos. Isso significa avanço e um “nível maior” da autonomia da escola.



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



Nesse percurso prático de gestor de Freire (1991, p.80) é possível perceber que a autonomia docente está irremediavelmente ancorada a um projeto de formação. Não se pode falar em liberdade e autonomia de sujeitos quando não se tem possibilidade e espaço de escolha. A possibilidade, no caso das docentes, está fundamentada na ideia que “o educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la” uma vez que a prática pedagógica “requer a compreensão da própria gênese do conhecimento” o que exige uma formação “constante e sistematizada” quando consideramos a complexidade e dinamicidade das formas de conhecer.

Acredito que no presente, ainda estamos aprendendo a fazer democracia como acreditava Freire na década de 80. O estudo que envolve a temática da autonomia como movimento democrático de pensar o currículo escolar se relaciona, em muitos aspectos também, com a obra “Educação como Prática da liberdade”, por lançar um olhar sobre a sociedade brasileira que ainda se alinha com o olhar de Freire (1992, p.42) de estar ainda, “intensamente cambiante e dramaticamente contraditória”.

O contexto do discurso freireano em seus primeiros escritos ocorre no Brasil, a partir de análise antropológica da nossa “inexperiência democrática” na obra *Educação e Atualidade Brasileira*. O texto já apontava elementos necessários à construção de uma educação democrática, apesar de não conter ainda em suas concepções a força discursiva em torno do caráter político da educação. Em seu exercício permanente de autocrítica e à medida que continua suas produções, destaca:

Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, sem a luta de classes (...). Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como pequeno burguês intelectual. (1979, p.43)

É importante considerar o contexto na produção do discurso freireano, a partir do que ressalta Fairclough (2001, p.71):

Os textos postulam sujeitos intérpretes e implicitamente estabelecem posições interpretativas para eles que são ‘capazes’ de usar suposições de sua experiência anterior, para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes. Não se deve entender com isso que os intérpretes sempre resolvam plenamente as contradições de textos. (FAIRCLOUGH, 2001: 171, grifos do autor)



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



As condições da prática discursiva de Freire são as mais diversas, não é possível estabelecê-las apenas em um contexto geopolítico. Para compreender o pensamento freireano, dada sua complexidade, faz-se necessário percorrer suas propostas em tempo e espaço determinados (no Brasil, no Chile, nos EUA, na Europa e na África).

Ao discutir autonomia como empreitada coletiva, percebe-se que, embora a obra não (re)(des)vele a força discursiva em torno da politicidade da educação, elabora um excelente convite para pensarmos a educação brasileira a partir de condicionantes culturais, que por sua força marcam o saber-fazer político-pedagógico até os dias atuais.

Embora não haja no texto referência à “autonomia”, *Educação e Atualidade Brasileira* revela-se como obra reivindicatória de os sujeitos (existencialmente) definirem a si mesmos, a partir da compreensão cultural/contextual. Tal atitude, segundo Freire (2002, p.60), pressupõe a luta pela autonomia dos sujeitos à medida que entende “que democracia não é especificamente uma ‘ideia’ ou uma ‘teoria’, mas um ‘clima cultural’” em que “não será possível um trabalho educativo democrático verdadeiro ao qual faltem condições que constituam esse clima”.

Paulo Freire, inserido no contexto de trânsito democrático, acreditava que havia “condições externas” ou culturais para a democratização no Brasil (década de 60). Naquele contexto, afirmava que tínhamos as condições externas, mas faltava-nos “organicidade educativa”.

Continuamos a insistir numa educação vertical, autoritária fundada numa autoridade externa que, desta forma, não pode ‘introjetar-se’ no educando brasileiro, dando surgimento à autoridade interna, ou à razão, ou à consciência transitivo-crítica, indispensável à nossa formação democrática. (2002, p.60)

As denúncias em torno da submissão e falta de autonomia dos sujeitos em relação aos problemas do país e em especial da educação são enfatizadas ao apropriar-se do conceito de “mutismo brasileiro” como posição “meramente expectante”.

O movimento da Escola sem partido aproveita-se da manutenção em alguns aspectos do assujeitamento democrático, típico do nosso cenário. Ao afirmar o não cumprimento constitucional o “movimento” esquece que Esses deveres *já existem*, pois decorrem da Constituição Federal e da Convenção Americana Sobre os Direitos Humanos. Os professores já têm um ordenamento jurídico-político que requer o respeito à essas individualidades.



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



- a liberdade de consciência e de crença e a liberdade de aprender dos alunos (art. 5º, VI e VIII; e art. 206, II, da CF);
- o princípio constitucional da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (arts. 1º, V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, 'a', e 37, caput, da CF);
- o pluralismo de ideias (art. 206, III, da CF); e
- o direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos (Convenção Americana sobre Direitos Humanos, art. 12, IV).

A forma de pensar o projeto curricular da escola, na perspectiva de um projeto para além do que propõe, o “Movimento Escola Sem Partido”, está ancorada na ideia freireana de liberdade como capacidade criadora que enxerga ainda posições de “desenraizamento” e “destemporalização” no momento que é próprio e que pertence à profissão docente: ler a escola, ler seus alunos, fazer escolhas, decidir e avaliar coletivamente seu trabalho. Freire (1992, p.50) insiste no entendimento de “integração” como supremacia ontológica do homem, pois “a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade”. Assim Freire (1991, p.123) compreende o currículo de forma ampliada:

Não reduzimos a compreensão de currículo explícito a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da Escola, o que nela se faz ou que não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a Escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta.

No momento em que, alguns discurso docentes revelam que o projeto curricular é feito por outro, não verifico apenas um processo de assujeitamento profissional, mas em alguns momentos uma forma de adaptação, como Freire (1992, p.50) nomeou de “débil ação defensiva” que consiste na percepção equivocada de incapacidade de alteração da realidade e, conseqüentemente uma ação processual de alteração de si para adaptar-se. A falta de um “ânimo revolucionário” e consciência de sujeito cultural, colabora com a incapacidade de decidir. Não é demais evocar uma compreensão de currículo dentro de uma padronização em Freire (1992, p 97)



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos.

A autonomia aparece na obra freireana como princípio básico da escola democrática, com isso Saul e Silva (2011, p.08) lembra que “todos os sujeitos envolvidos com a escola: professores, educandos (jovens, crianças e adultos) e também os pais ou responsáveis pelos alunos, têm o direito de tomar decisões, tanto na elaboração como na prática das políticas de currículo”. Ao abordar a autonomia, os autores lembram o quanto o pensamento de Freire destaca a importância de os educadores terem voz para participar, efetivamente, do processo de decisão sobre as políticas curriculares.

A crítica aos pacotes curriculares na obra freireana ainda é lembrada por Saul e Silva (2011, p.10), quando em nome da “sabedoria pedagógica” eles são construídos e silenciam os docentes, privando-os de sua liberdade e autoridade. Não é muito destacar que, para Freire (1996, p.103) “liberdade e a autoridade docentes, democráticas, precisam estar apoiadas na competência profissional dos professores”. Isso significa reconhecer o potencial docente na configuração de um cenário curricular mais democrático.

#### **Conclusão:**

Desde 2014, o Escola Sem Partido tem ampliado sua visibilidade com a tramitação de projetos de lei tanto na Câmara dos Deputados, quanto em alguns estados e municípios. Na contramão do processo, diversos movimentos sociais constituíram uma resistência ativa contra a pauta requerida do projeto

O projeto “Escola sem Partido” pressupõe um currículo pensado e decidido apenas pelo outro, remete-nos a uma descrição de Freire (1992, p. 50) de acomodação, “na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Assim, para Freire, “o homem integrado é o homem sujeito” o que pode servir de



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



reflexão no contexto de produção do currículo ao questionar: até que ponto temos sido sujeitos no momento de decisão curricular? Como me configuro nesse processo no sentido de acomodação ou integração?

A atividade de pensar a produção curricular, a partir da ação docente não é tão simples. Os processos simbólicos, culturais que constroem e reconstróem a trajetória docente nem sempre são tão fáceis visualizados no contexto escolar. O assujeitamento docente também decorre de um processo de “integração” às avessas da publicidade da política educacional que o coloca como autônomo e capaz de mobilizar um currículo vivo e ativo.

Os docentes não são meros reprodutores de uma política de produção curricular, mas um formato insistente de outorgar autonomia e contraditoriamente encharcar as escolas com programas e projetos gestados fora dela, colaboram indubitavelmente para uma posição de autodesvalia e de inferioridade característico da alienação, que numa proposição freireana “amortece o ânimo criador”.

O tempo é de desvelamento da opressão, seguindo uma compreensão freireana de que, a medida que nos afirmamos como docente em exercício de autonomia, entendemos que os movimentos neoconservadores em torno da escola e do Currículo encontram, em sua projeção, sujeitos “seres para si”. Projetos em torno “dessa nova ordem”, encontram na leitura Freireana possibilidade de resistência ativa e nos ensinam a inviabilidade de uma educação neutra.

#### Referências:

ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Projeto Político-Pedagógico em Enunciação Política: Uma análise da prática discursiva docente**. 141f. Dissertação de Mestrado João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8ª ed. Coleção Questões da Nossa Época; v.23) São Paulo: Cortez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e Atualidade Brasileira**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio, Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_ & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio, Paz e Terra. 1986.



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



\_\_\_\_\_. **Direitos humanos e educação libertadora.** In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis/ Paulo Freire.* São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro. 21 edição. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

PENNA, Fernando. “O ódio aos professores”. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.) **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na  
Atualidade



## CURRÍCULO E ESCOLA DO CAMPO MULTISSERIADA: REFLEXÕES À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO

Isaias da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho objetiva compreender os sentidos construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo Multisseriada. Fundamentado no Pensamento Freireano. Metodologicamente aproximamo-nos da abordagem de pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010) e contamos com a colaboração de quatro (4) professoras da rede municipal de ensino do Município de Vitória de Santo Antão-PE. O processo de análise dos dados centrou-se Análise do Discurso (ORLANDI, 2010). Os dados evidenciaram a importância de um currículo e formações específico e diferenciado para as escolas do campo multisseriadas.

**Palavras-chave:** Currículo; Escola do Campo Multisseriada; Pensamento Freireano.

### Introdução:

Neste trabalho apresentamos elementos para uma interlocução crítica entre Currículo e Escola do Campo Multisseriada, fundamentada teoricamente nas contribuições de Paulo Freire, por comungarmos com a compreensão que o “currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta” (FREIRE, 2000, p. 123).

Partimos dessa relação do currículo pensado-vivido centrado no paradigma curricular crítico-emancipatório (MENEZES; SANTIAGO, 2014) e compreendendo que a “Educação do Campo está assentada em uma perspectiva emancipatória, em uma

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/CAA, Professor Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade Vale do Piranga (FAVAPE), cursa Especialização em Ensino das Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – UPE- Polo UAB Palmares. Pedagogo pela UFPE/Centro Acadêmico do Agreste-CAA. Professor da Rede Pública Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão- PE (Professor responsável de Escola do Campo Multisseriada e da Rede Municipal de Educação de Barra de Guabiraba-PE (Professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE). E-mail: isaiassilva-@hotmail.com





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



educação projetada para o futuro” (SOUZA, 2009, p. 48), direcionamos nossos olhares para as Escolas do Campo Multisseriada.

Assim, tomamos como questão norteadora para este artigo: quais os sentidos são construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo Multisseriada? Como objetivo geral, temos: compreender os sentidos construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo Multisseriada. E como objetivos específicos: a) identificar os discursos dos/as professores/as sobre Currículo da/para Escola do Campo Multisseriada; e b) analisar os sentidos presentes nos discursos dos/as professores/as. Assim, pensar em uma proposta curricular da/para Escola do Campo Multisseriada específica e diferenciada é considerar o território campesino enquanto espaço-tempo de produção de conhecimento.

Diante do exposto e a título de organização, o artigo encontra-se subdividido nas seguintes seções: a) referencial teórico-metodológico; b) Análises e discussão dos dados; c) Considerações Finais; e d) referências.

### **Referencial teórico-metodológico:**

Nesta seção apresentamos o posicionamento teórico-metodológico ao qual fizemos uso. Assim, nos aproximamos do Pensamento Freireano, por comungarmos com sua cosmovisão acerca da Educação, quando destaca que “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 79). A partir dessa compreensão alicerçada no diálogo e na realidade/identidades dos sujeitos, evidenciamos que a Educação do Campo

[...] deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 15).

Nessa perspectiva, o processo educativo, bem como o currículo é pensado-vivido em contextos concretos, permeados por elementos históricos, sociais, culturais,



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



econômicos, políticos e se materializa de forma diferenciada em cada contexto (FREIRE, 1982). Por isso, pensar no currículo da/para Escola do Campo Multisserida é reconhecer suas especificidades. Hage (2015, p.4) evidencia que a identidade das escolas multisseriadas centra-se na heterogeneidade, “ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de *unidocentes*”.

Assim, pensar-viver uma proposta curricular centrado no paradigma da multissérie que transgrida o modelo seriado, constitui-se no diálogo e na participação dos sujeitos, em que seus discursos sejam validados, assim essa participação

[...] Implica, por parte das classes populares, um ‘estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas’. Implica a participação política das classes populares através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado (FREIRE, 2000, p. 75).

Desse modo, a partir da contribuição coletiva e heterogênea que constituem as escolas multisseriadas, espaço em que professore/as e alunos/as podem ensinar e aprender os conteúdos das diferentes séries concomitantemente, transgredindo as barreiras da seriação, esta perspectiva “propicia que os professores organizem o currículo de forma mais integrada e flexível, numa perspectiva inter e transdisciplinar, utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular” (HAGE; REIS, 2018, p.81).

No que se refere ao procedimento metodológico deste trabalho, aproximamo-nos da abordagem de pesquisa qualitativa que “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2010, p. 21).

No que refere aos instrumentos de coleta de dados, faremos uso de Entrevistas onde André (2008, p.28) ressalta: “As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. Nessa é perspectiva iremos fazer uso



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



da Entrevista Semiestruturada, cujo tipo de entrevista, possibilita que o entrevistado responda as perguntas mediante a sua concepção, e o entrevistador terá como papel mediar às perguntas para não se perder de vista o foco, que de fato é coletar informações que contribuam para identificar os discursos dos/as professores/as sobre Currículo da/para Escola do Campo Multisseriada. Contamos com a colaboração de quatro (4) sujeitos, que são professoras que atuam em Escolas do Campo Multisseriadas na rede municipal de ensino do Município de Vitória de Santo Antão-PE, aqui identificadas por (P1, P2, P3 e P4).

No que tange o processo de análise aproximamo-nos da perspectiva da Análise do Discurso (ORLANDI, 2010) por compreendermos que esta vertente é adequada para nós que buscamos compreender os discursos dos/as professores a cerca do Currículo da/para Escola do Campo Multisseriada. Este perspectiva de análise foi escolhida porque nos permitiram compreender a articulação entre o local e o global nos contextos de produção discursiva, levando em conta a formação discursiva, o contexto de produção e a relação com outros discursos. Nesse sentido, “não falamos só com nossas palavras” (ORLANDI, 2010, p. 174), nossa fala se constitui a partir de um diálogo com o interdiscurso, o já dito, que confere sentido aos novos sentidos.

Assim, compreendemos que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar, e a Análise do Discurso objetiva compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando, os próprios gestos, os silêncios, pois eles interveem no real sentido. Consideramos que há sempre um não-dizer necessário, “portanto, o discurso é o lugar onde se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos (ORLANDI, 2010, p. 17). Nessa direção, os discursos proferidos pelas professoras nos possibilitaram refletir sobre o sentidos do Currículo da/para Escola do Campo Multisseriada.

### **Análises e discussão dos dados:**

Neste tópico estabelecemos a relação entre, análise e discussão dos dados evidenciados no decorrer da pesquisa tendo como objetivo: compreender os sentidos



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo Multisseriada. Os sujeitos/colaboradores dessa pesquisa são quatro (4) professoras que atuam em Escolas do Campo Multisseriadas na rede municipal de ensino do Município de Vitória de Santo Antão-PE, aqui identificadas por (P1, P2, P3 e P4).

Assim, visando atender nossos objetivos, buscamos identificar os discursos dos/as professores/as sobre Currículo da/para Escola do Campo Multisseriada; e analisar os sentidos presentes nos discursos. Nessa direção a P2 (2018) evidencia em seu discurso que “o currículo é de fato a vida, o cotidiano da escola. Então é preciso termos uma proposta curricular com a cara da escola, cada escola é diferente”. Desse modo, consideramos que a concepção de currículo aqui, assume um sentido de **proposta específica e diferenciada para cada escola**. Nessa direção, ao refletirmos sobre currículo a partir do Pensamento Freireano, Saul (2010, p.109) evidencia que “[...] Currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”.

Centrado na relação teoria-prática a P1 (2018) pontua

As escolas do campo tem que ter um currículo prescrito que parta da realidade de cada escola. A minha escola é composta por turmas multisseriadas, mas, por exemplo, a proposta curricular, conteúdos e habilidades que recebemos, vem separada por ano/série e são as mesmas para toda a rede municipal, independente que a escola seja, na cidade, no campo, seriada ou multisseriada.

Assim, ao refletirmos sobre Educação do Campo e Escolas do Campo, buscamos pensar uma educação que seja *no* e *do* Campo. “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2004, pp. 149-150). A partir dessa compreensão a P4 (2018) chama atenção para um elemento desafiador das escolas do campo, que se refere a questões que envolve a multissérie.



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



É bastante desafiador, você enquanto professora trabalhar com alunos da Educação Infantil até o 5º ano do ensino fundamental em uma mesma sala. Eu sei que eles aprendem sim, mas nós precisamos de um suporte, de formação [...] sabe! Na escola vivemos um currículo que não é contemplado no contexto prescrito. Muitas das minhas aulas, eu vou realizando a partir da realidade dos meus alunos e da comunidade. Não dá para pensar a minha escola como se fosse igual à outra, seja ela no sítio ou na cidade (P4, 2018).

É evidenciado no discurso da referida professora o **desafio enquanto a prática pedagógica da multissérie** e a necessidade de **formações específicas para Educação do Campo Multisseriada**. Nessa direção consideramos pertinente vivenciarmos espaços-tempos de reflexões/ações que se constituam no processo de transgressão do Paradigma da Seriação como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo (HAGE, 2014). Compreendendo assim “o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social” (FERNANDES, 2006, p.16).

A **relação dialógica** na construção/materialização do Currículo da/para Escola do Campo Multisseriada, foi um dos sentidos que emergiram a partir dos discursos, da P2 (2018) quando enfatiza que “o currículo tem que ser pensado por todos que envolvem a escola, só assim, juntos no diálogo com todos da escola, alunos, professores, gestão, comunidade, enfim, temos que ouvir todos”. Nessa mesma direção a P1 (2018) pontua “se o currículo se refere à vida da escola, quem sabe mais sobre ela, somos nós que a constituímos, então temos que ouvir os que fazem a escola e irmos assim, construindo nossa escola”.

Assim, a construção do currículo, alicerçada pelo diálogo e pelo protagonismo dos sujeitos que constituem o espaço-tempo escola é fundamental para conjecturarmos uma educação libertadora (FREIRE, 1983) que é forjada no conhecimento-consciência-diálogo. A P3 (2018) chama atenção para a **coletividade e autonomia da escola, a partir do diálogo** quando o currículo é pensado e vivido por todos/as os que constituem o espaço escolar. “Quando a escola parar e ouvir os seus sujeitos, e juntos irem pensando em estratégias que se materializam coletivamente, a escola ganha autonomia. Mas isso só é possível através do diálogo” (P3, 2018). A partir do



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



Pensamento Freireano, o diálogo se fundamenta no amor “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1983, p. 80). Sentimento este que se centra fora dos cânones do romantismo e da ingenuidade, mas que se constitui enquanto um posicionamento político que respeita as diferenças discursivas dos sujeitos que apresentam cosmovisões outras.

Segundo Sacristán (1995, p.86) o currículo real, na prática,

é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização.

Nessa direção, compreendemos que pensar em uma proposta curricular da/para Escola do Campo Multisseriada é sobre tudo reconhecer às especificidades da Educação do Campo que vem sendo mostradas por meio de suas práticas, vinculadas a um projeto histórico, emancipatório, de lutas contra-hegemônicas à construção social e humana. Assim, a P2 (2018) pontua “não dá para pensar em um currículo único, por que a escola não é única”. A partir dessa compreensão evidenciamos que

a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.[...] (ARROYO, 2004, p.79-80).

A partir do reconhecimento da Educação do Campo, mais que uma modalidade de ensino, mas enquanto um paradigma que se forja na luta e resistências dos Movimentos Sociais, “o conceito de Educação do Campo vem sendo construído nos movimentos sociais organizados na Via Campesina-Brasil. Campo, para esses movimentos, tem uma conotação política de continuidade e identidade com a história das lutas camponesas internacionais [...]” (RIBEIRO, 2008, p. 29).



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Desse modo, consideramos que o Currículo constitui-se enquanto território de disputa (ARROYO, 2004). Assim, pensar em propostas curriculares outras para escolas do campo multisseriadas é reconhecer o campo /território e seus sujeitos enquanto protagonistas de conhecimentos.

### **Considerações Finais:**

Durante esta pesquisa estivemos empenhados em compreender os sentidos construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo Multisseriada, a partir do olhar das professoras que atuam em Escolas do Campo Multisseriadas na rede municipal de ensino do Município de Vitória de Santo Antão-PE.

Assim, através das análises dos dados coletados identificamos que as professoras evidenciam em seus discursos: a) a necessidade de pensar um currículo específico de cunho prescrito para as Escolas do Campo Multisseriadas; b) advogam uma proposta curricular pensada-vivida que leve em consideração a realidade da comunidade; c) a importância de reconhecer que o/a professor/a necessita de formações específicas para pensar-viver um currículo multisseriado crítico-emancipador; d) o desafio enquanto a prática pedagógica da multissérie e a necessidade de formações específicas para Educação do Campo Multisseriada; e) a relação dialógica na construção/materialização do currículo da/para escola do campo multisseriada; e f) a coletividade e autonomia da escola, a partir do diálogo quando o currículo é pensado e vivido por todos/as os que constituem o espaço escolar.

Assim consideramos a partir dos discursos que o currículo das escolas do campo multisseriada necessita ser pensado e vivido em diálogo com seus sujeitos. Bem como faz-se necessário viabilizar espaço-tempo formativos que tratem acerca das especificidades da Educação do/no Campo e Escola do Campo Multisseriada.

### **Referências:**

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 15ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2008.



X Colóquio Internacional Paulo Freire  
Opressão e Libertação na  
Atualidade



ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Ed. Vozes, p.147-158, 2004.

FERNANDES, Bernardo. Os campos da pesquisa em educação do campo; espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p.27-39, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8 ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1982.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto a afirmação da escola pública do campo e da cidade. **Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade**. 1ed.: 2015, v. , p. 1-12.

HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, pp. 77-91, jan./abr. 2018.





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Básica no Campo**. 3ª ed. Brasília. Universidade de Brasília, 1999.

MENEZES, Marília Gabriela de Menezes; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Proposições**. v. 25, n. 3 (75), pp. 45-62, set./dez. 2014.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo**: projetos em disputa. São Paulo: USP, (Educação e Pesquisa). 2008.

SAUL, Ana Maria. Currículo. IN: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. pp. 82-113.

SOUZA, Maria Antônia de. O Movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. **EccoS-Rev. Cient.**, São Paulo, v. II, n. I, p. 39-59, jan./jun. 2009.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



### **DIAS MELHORES PARA SEMPRE: ESPERANÇANDO COM PAULO FREIRE**

SILVA, Lincoln Tavares\*  
SILVEIRA, Vanessa Barros□\*

#### **RESUMO**

A expressão “não tem jeito”, captada em fala de docentes, conduz-nos a reflexões sobre o cotidiano escolar, dificuldades encontradas e sua relação com a espera e o esperar. Visamos que a prática docente saia da condição passiva para a condição atuante, intervindo no processo educativo para aprimorá-lo. São utilizados os conceitos “situações-limites” e “atos-limites”, demarcando a importância desse deslocamento, rompendo com os impedimentos para o sujeito “Ser mais”, caminho possível a partir da prática docente crítica.

Palavras-chave: Prática docente. Esperançar. Liberdade.

#### **1. Introdução**

---

<sup>1</sup> \* Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia e do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – CAP-UERJ. É Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2012). É Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2003) e possui Graduação Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990/1992). Especializou-se em Políticas Territoriais do Estado no Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: [lincolntsilva@hotmail.com](mailto:lincolntsilva@hotmail.com).

<sup>2</sup> \*\* Pedagoga da Universidade da Força Aérea e mestranda do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – Cap-UERJ. Possui Pós-Graduação em Administração e Supervisão Escolar pela Cândido Mendes/ AVM (2010) e Pós-Graduação em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância PIGEAD pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2017). Graduação com licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Magistério das disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio pelo Centro Universitário UNIABEU (2008). E-mail: [vanabarros.ped.vb@gmail.com](mailto:vanabarros.ped.vb@gmail.com). Orientador: Lincoln Tavares Silva (Professor da UERJ).



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Vivemos esperando  
Dias melhores  
Dias de paz, dias a mais  
Dias que não deixaremos  
Para trás  
Vivemos esperando  
O dia em que  
Seremos melhores (melhores, melhores!)  
Melhores no amor  
Melhores na dor  
Melhores em tudo...  
(Jota Quest – Dias Melhores, 2000)

O Educador Paulo Freire é considerado um dos mais notáveis na Pedagogia Mundial e suas obras, a exemplo da "Pedagogia do Oprimido" (1968), "Pedagogia da Esperança" (1992) e "À Sombra desta Mangueira" (1995), embora escritas há algumas décadas atrás, continuam a nos ensinar nos dias atuais.

Na tentativa de trazer proximidade das contribuições de Paulo Freire com os fazeres cotidianos de cada um de nós, tomaremos a liberdade de chamá-lo de Paulo, assim como faziam os amigos que conviveram com ele. De maneira que possamos nos sentir capazes de também fazer contribuições, descartando assim, qualquer distanciamento entre teoria e prática e entre pensadores e sujeitos “comuns”, que são tão produtores de conhecimento quanto.

Ao longo do diálogo aqui proposto, traremos reflexões a partir de pensamentos e conceitos elaborados por Paulo, para tentarmos compreender e lidar com questões do atual contexto.

Assim como no trecho da música escolhida para introduzir esse trabalho, vivemos esperando dias melhores e também de buscarmos ser melhores. Contudo, conquistar esse objetivo não é uma tarefa simples, mas um dos possíveis caminhos a trilhar é o da Educação. Essa “espera” aqui falada não pode se dar na passividade, com sentido substantivado. Paulo nos fala do exercício de esperar, proposto na condição de verbo. Dessa maneira, o ato de educar e educar-se seria o gerúndio do esperar, exercício contínuo, na possibilidade de dias melhores e de sermos melhores também.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Deslocando essa reflexão para o interior do cotidiano escolar, verificamos que a cada dia é mais complexo manter o esperar e que as questões do contexto e das desigualdades sociais, muitas vezes, promovem o sentimento de desesperança e da espera substantivada.

Fica a pergunta para nós educadores, como manter o esperar em tempos de desencanto?

### 2. Da espera ao esperar

Certa vez, num restaurante de comida japonesa, durante uma conversa entre amigos, surgiu a fala de uma docente de escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, expressando que em uma determinada escola “não tem jeito”.

Esta expressão naquele momento me inquietou e me remeteu, como professora e pedagoga, ao sentimento de desesperança em relação ao cotidiano escolar de uma escola pública. Com isso, na inquietação, lembrei-me de Paulo, que diz:

A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. (FREIRE, 2005, p. 72)

Dessa maneira, a esperança torna-se mobilizadora das nossas ações, diferentemente da desesperança. Sendo assim, o esperar torna-se imprescindível para fazer rupturas, romper o instituído, propor transformações e caminhar na possibilidade de vivermos dias melhores.

A inquietação moveu-me na esperança do entendimento da condição de desesperança. Pensando em tudo isso, iniciei a pesquisa “Escola tem ou não tem jeito?” que trata sobre a prática docente no Ensino Fundamental. A escolha do objeto prática docente se deu aliada ao fato da expressão “não tem jeito” ter partido de uma professora e por compreender que um dos elementos que fazem a possibilidade de superação existir na configuração do ser docente é a sua prática. Tal condição se trata de uma das bases fundamentais na configuração de processos de ensino e aprendizagem, presentes



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



no contexto do cotidiano escolar. Além disso, as histórias de Paulo nos depõe sobre sua prática, o que nos inspira e nos faz pensar que a Educação se faz por práticas, sendo estas caminhos para a busca de dias melhores.

A prática docente aqui pensada é a do saber-fazer<sup>3</sup> em sala de aula e no cotidiano escolar, que vai além do domínio do conteúdo e de técnicas pedagógicas, que dá espaço à criatividade, muitas vezes “perdida” durante o processo educativo.

Todavia, ao pensar esta prática é preciso ter em mente que, "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer." (FREIRE, 2005, p.17). E é nesse movimento que o docente vai dando espaço ao esperar. Pois,

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 1992, p.5)

Desse modo, a investigação-reflexão que é proposta tem por objetivo analisar como se constrói(em) o(s) sentido(s) de prática docente dos professores nos *espaçostempos* da sala de aula e do cotidiano escolar, considerando as especificidades de seus processos de inserção e atuação.

Sendo assim, serão criados instrumentos e espaços de escuta dos docentes, sujeitos da pesquisa, para obter tais informações, visto que “[...] sem a rigorosidade, que me leva à maior possibilidade de exatidão nos achados, não poderia perceber criticamente a importância do senso comum e o que nele há de bom senso.” (FREIRE, 1992, p.14)

E esse “senso comum” partilhado entre os docentes da instituição pesquisada será subsídio para fazer as análises e buscar caminhos junto com os próprios docentes, na perspectiva de deslocar qualquer representação que coloque a prática na condição de espera para uma prática de esperar.

---

<sup>3</sup> Em relação ao saber-fazer, Tardif (2000) chama de epistemologia da prática profissional. Seria o estudo dos saberes utilizados pelos professores em sala de aula e no cotidiano escolar para desempenhar sua tarefa de ensinar.



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



E será com os próprios docentes que iremos construir caminhos para superar o sentimento exposto na fala “não tem jeito” e (re)inventar a esperança no dia a dia, a partir da valorização das micro inventividades<sup>4</sup>, muitas vezes não percebidas durante o processo de ensino-aprendizado.

Dessa forma, torna-se imprescindível voltar o olhar para as feitura do dia a dia e identificar suas potencialidades. Essa reflexão sobre o fazer é próprio da prática docente crítica tão necessária para libertar-se e romper-se com a espera desaperançada para que sigamos esperando nos fazeres do cotidiano.

### 3. Prática docente crítica, um exercício para a liberdade

A busca por dias melhores e a superação do sentimento “não tem jeito” não podem se dar na prática pela prática, pois seria ingenuidade acreditar que tudo se transforma num passe de mágica. Essa busca precisa ser demarcada pela ação-reflexão-ação, por uma prática docente crítica, a práxis, enquanto exercício diário para a liberdade. Sendo assim, a prática docente precisa ganhar situacionalidade que emerge das discussões e reflexões feitas em grupo, do enfrentamento com a realidade. Dessa forma,

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaçotemporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 2007, p. 35)

Será a partir desta tomada de consciência que o sujeito, no caso de nossa investigação o professor, poderá escolher intervir em seu contexto para tentar efetivar melhoras de Si e de sua inserção com os outros. Dessa maneira, a postura docente sai da

---

<sup>4</sup> Estamos chamando de micro inventividades todas as ações que se dão nas brechas do cotidiano, tecendo caminhos de criações sutis evidenciadas nos detalhes de nosso fazer, uma vez que em todo processo de feitura sempre estamos agregando algo.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



espera passiva para dar lugar ao que se caracteriza como esperança crítica, que busca modificar, transformar o cotidiano escolar e o contexto fora dele.

Contudo, esse exercício diário para a liberdade, superação dos obstáculos que surgem no dia a dia é um trabalho de pouco a pouco, de conta gotas, para conseguir permear outros espaços, pois se tomamos a educação como prática de liberdade, não podemos deixar ao lado o entendimento que esta prática somente se efetiva se conjugada às condições sócio-econômico-políticas de existência em liberdade. Tal condição, conforme advoga Paulo (2013, p. 3) associa a renovação pedagógica à renovação da sociedade de forma global. Disso decorre outro entendimento. É necessário iniciar esse debate para que as ações que ainda estão se estabelecendo no microuniverso social, caminhem em direção para um universo macro, que seria a sociedade como um todo.

Entendendo que apenas e partir da reflexão crítica da prática e do contexto é possível libertar-se para romper com o que nos impede de sermos mais, outra discussão trazida por Paulo. Por isso, iremos propor na investigação que realizaremos junto aos professores da escola básica a criação de pontos e vírgulas no cotidiano escolar, que seriam as pausas necessárias para pensar e repensar a prática e o que a cerca, pois

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si”. Desta forma, nas suas “visões de fundo”, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. (FREIRE, 1987, p. 41)

Esses percebidos, a partir da reflexão em grupo, que anteriormente não eram vistos, em virtude da correria diária de quem lida com o cotidiano escolar, são os artefatos que mobilizarão a (re)criação das práticas, inclusive por ressaltar as micro inventividades presentes no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, pretendemos, a partir de escutas sensíveis (BARBIER, 2004) do grupo, identificar o que Paulo denominou de “situações-limites”, que seriam as situações que impedem o sujeito de ser mais, colocando-o por certas vezes cristalizado diante do problema posto. No caso da pesquisa, identificaremos todas as situações que



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



de alguma maneira não efetivam a prática docente, de modo que possamos deslocar para outra proposta trazida por Paulo, que seriam os “atos-limites” e buscar caminhos coletivos e singulares de (re)significar a prática para que ela se efetive, pois estes atos

[...] se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo. [...] Portanto, na realidade são essas barreiras, essas "situações-limites" que mesmo não impedindo, depois de “percebidos-destacados”, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do SER-MAIS. (FREIRE, 1992, p. 106 e 107)

Por isso, torna-se imprescindível preliminarmente compreender, o(s) sentido(s) atribuídos pelos professores colaboradores da pesquisa à prática docente, para provocar nos espaços de discussão a reflexão e em coletivo buscar formas de transpor as barreiras, na constituição verdadeira do “ato-limite”.

Sem dúvida, será de grande significância compreender tais representações (MOSCOVICI, 1981 e JODELET, 2001) para então entender as práticas realizadas por todos de forma individual ou coletiva. Isto nos remete a algumas perguntas: o que os professores entendem por prática docente? Será que o(s) sentido(s) que circulam entre os professores têm a prática docente como ato político? Será que as discussões sobre o contexto estão presentes entre as conversas dos professores e sobretudo na prática em sala de aula? Esses e outros questionamentos serão vislumbrados com a escuta dos professores.

Contudo, a expectativa é de provocar a reflexão para que a prática percebida por eles seja também ato político e não apenas ação pedagógica. Nesse sentido, Paulo nos faz e muito refletir quando diz:

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo *apenas* ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos "Jardins" de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama. (FREIRE, 1992, p.41)





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Dessa forma verificamos, que os conteúdos ao serem ensinados precisam estar relacionados à realidade, às contexturas. Cada conteúdo é como se fosse a linha de uma trama maior chamada contexto, que precisa ser alinhavado nas reflexões propostas pelos docentes a seus alunos. Será o ato de alinhavar que permitirá desatar certos nós, evitar puímentos, dar pontos mais resistentes e construir melhores bordados à vida.

Dessa forma, é necessário que os professores se apropriem de conhecimentos, inclusive dos conteúdos, para que possam tecer junto aos alunos os alinhavos com o contexto, pois,

[...] o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender. (FREIRE, 1992, p.42)

Mas a consecução deste uso dos conteúdos e conhecimentos não se dá de forma qualquer. Ela envolve engajamento, inserção, tomadas de posição, coerência ética entre discurso e prática, pois, caso contrário, há sempre

O risco de não sermos coerentes, de falar uma coisa e fazer outra, por exemplo. E é exatamente a sua politicidade, a sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou do educador sua eticidade. A tarefa da educadora ou do educador seria demasiado fácil se se reduzisse ao ensino de conteúdos que nem sequer precisariam de ser tratados assepticamente e assepticamente "transmitidos" aos educandos, porque, enquanto conteúdos de uma ciência neutra, já eram em si assépticos. O educador neste caso não tinha por que, ao menos, se preocupar ou se esforçar por ser decente, ético, a não ser quanto à sua capacitação. Sujeito de uma prática neutra não tinha outra coisa a fazer senão "transferir conhecimento" também neutro. (FREIRE, 1992, p.40)

A partir desse entendimento, reforça-se a máxima trazida por Paulo, pela qual "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 25). Para estar à altura dessa tarefa é necessário tempo para pesquisa, discussão e reflexão, muitas vezes ações comprometidas pela jornada de trabalho e de vida. E nos vem outro questionamento... E como ter *espaçotempo* para fazer tudo isso?

Foi pensando o dia a dia árduo desses profissionais, que nos propomos a criar, como produto da pesquisa, um espaço de interação virtual para que os docentes possam trocar experiências, compartilhar novidades, dialogar e constituir um ambiente de “co-formação”, um ambiente de formação entre pares.

Esse espaço não pretende ser apenas um repositório, com temas relacionados à educação, mas um espaço vivo para que os professores possam se apropriar. Um ambiente que também possa ser base de estímulo à pesquisa, busca tão necessária ao fazer docente, pois no entendimento freireano, “toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência”. Caso contrário, não se constitui docência verdadeira, pois trata-se de um processo cuja pergunta, indagação, curiosidade, formulada na pesquisa, na criatividade, é base. É esta pesquisa fundamento de aprendizagem, de busca de conhecimento, de caminho para o ensino, pois é decorrência do que se aprende (FREIRE, 1992, p.99). Dessa maneira, a prática docente tem em si a característica da inquietude, da busca, da investigação, que provoca no outro, nos alunos, também tal inquietação.

Para além disso, espera-se que os professores possam também neste espaço (des)escrever e rerepresentar suas experiências, de modo que o espaço seja mais que um espaço de co-formação, mas também de autoformação. Pois, entendemos que

Escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão redizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua. (FREIRE, 1992, p.28)

Sendo assim, entendemos ser esta uma oportunidade pela qual a prática docente pode torna-se mais que inventiva, torna-se crítica, capaz de (re)inventar com



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



responsabilidade a tarefa de educar, criando a possibilidade de uma educação libertadora, transformadora, no exercício diário com toda a escola.

#### 4. Considerações finais

Não esgotamos e nem pretendemos esgotar aqui as discussões sobre a prática docente. Acredito que, por mais que haja inúmeras discussões sobre certa temática, sempre há possibilidades de agregar algo às considerações já feitas anteriormente. Sob esta perspectiva é que empreenderemos a pesquisa aqui citada “Escola, tem ou não tem jeito?” a aprofundar essa discussão e chamar para a conversa quem muito entende sobre o assunto, os próprios docentes. Afinal, só fazem sentido conceitos, concepções e definições sobre algo se os praticantes compreendem e partilham desses entendimentos, inclusive do entendimento de que os sentidos diferentes atribuídos a estes entendimentos podem nos fazer (re)significar tais conceitos, concepções, definições e os próprios entendimentos.

Sendo assim, propomos um movimento dialético entre conceitos, concepções e definições e a apropriação destes, de forma que todos vão se construindo e se configurando, podendo emergir novos conceitos, concepções e definições. Afinal, “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.”<sup>5</sup>

Neste breve diálogo aqui proposto trouxemos algumas visões de Paulo sobre o fazer docente e sua postura neste mundo. E a partir da fala “não tem jeito”, discutimos formas de mobilizar essa postura sob a perspectiva crítica do esperar.

Vimos o quanto é importante uma prática docente engajada com as questões do contexto, em que o fazer em sala de aula e no contexto escolar não pode estar apartado do fazer no mundo. Contudo, essa tomada de consciência só é possível com aprofundamento, pesquisa, busca e, principalmente, com o diálogo estabelecido entre

---

<sup>5</sup> Paulo Freire, 19 de setembro de 1921 – São Paulo, 2 de maio de 1997.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



pares, incluindo estudantes, sendo necessário portanto, criação de pausas no dia a dia acelerado de um ambiente escolar para pensar e (re) pensar as ações.

Será nesse pensar e (re)pensar que junto, em grupo, poderá ser (re)inventada a prática docente e quem sabe se esperar a (re)invenção da educação. Tarefa de fato, árdua, pois exige de todos os profissionais um exercício diário diante das “situações-limites”, para não dar lugar à espera passiva, mas à esperança atuante, em “atos-limites”, que intervém no contexto para melhorar.

Para possibilitar os “atos-limites”, nos propomos a compreender as representações dos professores sobre prática docente e é a partir desta compreensão dos sentidos atribuídos e do diálogo estabelecido que todo o trabalho irá caminhar. Não há como fazê-lo sem provocar o olhar para dentro, trazer os “percebidos destacados”, que antes eram apenas pano de fundo e assim, construirmos possibilidades de intervir, com a esperança crítica de dias melhores para sempre.

### REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v. 3, Brasília, Líber Livro Editora. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- JOTA QUEST. **Dias melhores**. Álbum [Oxigênio](#). 2000. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jota-quest/46686/> > Acesso em: 29 Jun 2018.
- MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério**. RBE, nº 13, p. 5-24. 2000. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURIC E\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURIC E_TARDIF.pdf)> Acesso em 28 Jul 2018.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



### **DIDÁTICA CRÍTICO-LIBERTADORA FREIREANA: fundamentos, conceito, elementos constituintes e práticas**

GIOVEDI, Valter Martins  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Doutor em Educação: Currículo (PUC-SP)  
giovedival@gmail.com

### **RESUMO**

Este texto trata da Didática Freireana. Ele é produto de uma pesquisa em andamento. Essa pesquisa pretende sistematizar a concepção Didática Crítico-Libertadora de Paulo Freire, evidenciando os seus fundamentos, conceitos, elementos constituintes e implicações para as práticas pedagógicas. Para se atingir este objetivo, estamos realizando uma pesquisa bibliográfica. Dessa forma, esperamos contribuir com a reflexão e prática de todos e todas que têm Paulo Freire como referência praxiológica para organizar o trabalho pedagógico no contexto de aula.

**Palavras-chave:** Didática. Paulo Freire. Didática Crítico-Libertadora.

### **Introdução**

Como já se sabe há um bom tempo no campo da educação, a Didática não é uma questão meramente técnica.

Isso significa que o estudo e a prática da Didática estão sujeitos a diversas compreensões e proposições de acordo com os pressupostos axiológicos, políticos, epistemológicos, gnosiológicos etc. dos(as) seus(suas) protagonistas. Ou seja, entre os(as) especialistas e os praticantes da Didática não existe unanimidade. Portanto, trata-se de um campo de estudo e de atuação que está (assim como todos os campos da educação) em constante disputa.

Por isso, quando fazemos uma incursão pela produção teórica recente na área, podemos identificar várias perspectivas sendo defendidas, recebendo diversas denominações: Didática Histórico-Crítica (LIBANEO, 1994; GASPARIN, 2011); Didática Histórico-Cultural (LIBANEO, 2012); Didática Crítica Intercultural (CANDAU, 2012); Pós-Didática (MATOS, 2009); Didática Crítico-Emancipatória (SAUL; SAUL, 2017).



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Esse cenário nos revela que não existe consenso e, muito menos, neutralidade, quando se trata de adentrar na ação e reflexão didáticas.

Ainda que Paulo Freire não tenha utilizado de modo sistemático a terminologia “Didática” em sua obra, concordamos com Saul e Saul (2017, p. 4) quando afirmam que: “A pedagogia freireana carrega fundamentos filosóficos, antropológicos, epistemológicos e políticos sobre a Educação, compondo um quadro teórico de referência cujos princípios e valores permitem situar a Didática”.

Diante disso, essa pesquisa pretende mergulhar no pensamento de Paulo Freire para evidenciar a concepção de Didática que dele emerge. Dessa forma, pretendemos contribuir com a reflexão e prática de todos e todas que têm Paulo Freire como referência praxiológica para organizar o trabalho pedagógico no contexto de aula.

Diante disso, na nossa investigação, ainda em andamento, buscamos responder a seguinte questão:

No que consiste a Didática Crítico-Libertadora de Paulo Freire?

Essa pergunta se desdobra em outras quatro:

- Quais os fundamentos da Didática Crítico-Libertadora de Paulo Freire?
- É possível conceituar a Didática Crítico-Libertadora de Paulo Freire? De que forma?
- Quais os elementos constituintes da Didática Crítico-Libertadora?
- Quais as implicações da Didática Crítico-Libertadora de Paulo Freire para a prática pedagógica?

Quanto ao objetivo geral, busca-se sistematizar a concepção Didática Crítico-Libertadora de Paulo Freire, evidenciando os seus fundamentos, conceitos, elementos constituintes e implicações para as práticas pedagógicas.

O objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- a. Realizar um estudo bibliográfico em obras de Paulo Freire, buscando identificar elementos que compõem os pressupostos, conceitos, características e implicações praxiológicas que configuram a Didática Crítico-Libertadora.
- b. Explicitar os fundamentos filosófico-antropológicos, políticos, axiológicos, gnosiológicos, epistemológicos e estéticos da Didática Crítico-Libertadora.
- c. Propor uma conceituação para a Didática Crítico-Libertadora de Paulo Freire.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



d. Identificar e sistematizar os elementos constituintes da Didática Crítico-Libertadora de Paulo Freire.

e. Compreender as implicações da concepção freireana de Didática para a organização das práticas pedagógicas.

O leitor observará que as reflexões apresentadas adiante são parciais. Elas se referem ao objetivo c e à questão: É possível conceituar a Didática Crítico-Libertadora de Paulo Freire? De que forma?

### Metodologia

Trata-se de uma **pesquisa bibliográfica** que analisa onze obras de Paulo Freire, selecionadas de tal modo que abarque as diferentes épocas de produção teórica do autor, como pode ser observado no quadro abaixo:

<b>Fim dos anos 60</b>	<b>Anos 70</b>	<b>Anos 80</b>	<b>Anos 90</b>
3 obras	2 obras	3 obras	3 obras

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Todas as onze obras estão sendo fichadas e, a partir de tais fichamentos serão identificadas as referências de Paulo Freire às dimensões abaixo:

1. Fundamentos da Didática Crítico-Libertadora;
2. Conceito de Didática Crítico-Libertadora;
3. Elementos da Didática Crítico-Libertadora;
4. Implicações para a organização das práticas pedagógicas.

Vale a pena ressaltar o fato de que a temática que nos propomos a pesquisar não está concentrada em uma obra específica, tampouco em uma parte específica dos textos de Paulo Freire. Ou seja, não dá para reduzir a questão da Didática no pensamento freireano a algum livro, texto ou parte específica. O que podemos afirmar é que, em diversos momentos de sua obra, Paulo Freire fez considerações não explícitas sobre essa



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



temática e desenvolveu argumentos a respeito dela que nos permitem ter compor uma formulação sistemática do que seria a Didática Crítico-Libertadora.

Para nos aproximarmos dos textos de Freire, procuramos nos apoiar (sem necessariamente seguir a risca) na perspectiva metodológica que Severino (2002) chamou de leitura analítica. Ou seja, buscamos adotar um método de estudo das obras de Freire que nos garanta, na medida do possível, uma atitude compreensiva no momento de aferir as ideias do autor. Para tanto, procuramos sempre, num primeiro contato com o discurso das bibliografias analisadas, compreender a lógica interna do texto.

Nesse sentido, buscamos, nas onze obras analisadas, evidenciar a sua estrutura interna para que possamos ter uma visão global do caminho que Freire traça. Após ter essa visão mais global dos caminhos tomados pelas obras, procuramos ordenar as ideias que se encontram nas partes que emergiram a partir dessa análise da totalidade.

Nesse momento, torna-se possível relacionar as partes com o todo, sendo que essas passam a ganhar significados específicos dentro da estrutura geral das obras. Na medida do possível, tentamos identificar as tramas conceituais de partes ou do todo de algumas obras, o que nos possibilita ter uma melhor visualização do conjunto dos conceitos e das inter-relações que esses estabelecem entre si.

A esse conjunto de procedimentos que visam extrair do texto a lógica do próprio autor, procurando captar o tema, a problemática, a tese, o raciocínio e as subteses do autor, Severino (2002, p. 53-55) chama de análise temática. Nesse sentido, apesar de ter procurado evidenciar tais elementos, não podemos afirmar que seguimos à risca os procedimentos propostos por esse autor, até porque, na nossa experiência acadêmica, já vimos construindo métodos, passos e procedimentos de estudo próprios que também visam garantir a rigorosidade na aproximação com os textos com os quais precisei me deparar.

Assim, na análise temática que realizamos, procura-se sempre respeitar o modo pelo qual os textos se apresentaram a nós, tentando, o máximo possível, extrair os significados a partir dos referenciais do próprio texto e do contexto do próprio autor.





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Isso, obviamente, não nos isenta de interferências pessoais na interpretação, já que a postura de neutralidade não é possível, nem desejável.

Para explicitar o modo pelo qual procuramos efetivar a nossa *análise interpretativa*, utilizamos algumas palavras de José Saramago que, no nosso entender, criou uma metáfora que consegue representar aquilo que é essencialmente o ato de interpretar. Eis o que ele diz<sup>1</sup>:

... Lendo, fica-se a saber quase tudo [fala de Cipriano Algor], Eu também leio [fala de Marta], Algo portanto saberás, Agora já não estou tão certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, **Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar**, Bem observado, disse Cipriano Algor... (2000, p. 77, grifos nossos).

Assim como está metaforizado nesse belíssimo trecho, acreditamos que o papel de qualquer indivíduo como intérprete de textos, no nosso caso, como intérprete principalmente de alguns aspectos específicos da obra freireana, é o de ir além das palavras com as quais estaremos lidando, sem, contudo, desrespeitar as ideias das fontes.

Assim, após fazer a análise temática já referida em alguns parágrafos acima, procurei me deter com um olhar crítico sobre todos aqueles elementos (tema, problemática, raciocínio, tese e subteses) que tinha levantado naquela primeira abordagem.

---

<sup>1</sup> Para ficar mais claro para o leitor(a), vale a pena ressaltar que, nesse trecho da obra **A caverna**, José Saramago separa cada uma das falas do diálogo entre dois dos principais personagens (Cipriano Algor e Marta) com vírgulas (por isso, depois das vírgulas vem a letra maiúscula). Portanto, para sabermos quando a fala mudou de personagem e para sabermos se a fala trata-se de uma pergunta, precisamos ficar atentos ao sentido e aos momentos em que à vírgula segue-se uma letra maiúscula.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Para definir o significado do ato de interpretar, acho pertinente também deixar aqui registradas as palavras de Antônio Joaquim Severino que, num discurso mais acadêmico, e também cheio de riqueza, define o que ele entende por interpretar:

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor. (2002, p. 56)

Fundamentalmente, essa pesquisa busca interpretar a obra de Freire, evidenciando a presença da Didática e as implicações de determinadas propostas e afirmações, construindo assim novas leituras ou construindo novas maneiras de se representar leituras já feitas.

Procuramos, portanto, não ser passivos diante das falas do nosso interlocutor, aproximando-nos criteriosamente e rigorosamente dos seus discursos. Por isso, estamos nos apoiando constantemente naquilo que outros(as) pesquisadores(as) de Paulo Freire já disseram e trouxeram para elucidar as problemáticas com as quais também estamos lidando.

Enfim, podemos afirmar que esta pesquisa busca orientar-se, num primeiro momento, por uma metodologia de pesquisa que respeite rigorosamente os princípios da leitura compreensiva (análise temática), para que, num segundo momento, possa ousar numa abordagem mais interpretativa, no sentido sempre de atingir os objetivos propostos na introdução.

### **Desenvolvimento inicial da pesquisa**

Apesar de todas as divergências existentes em relação à definição de Didática, seu objeto de estudo e quanto aos elementos que a constituem, nossa incursão por esse campo nos mostra que o ensino e sua relação com a aprendizagem no contexto da educação formal e não formal tem sido o núcleo central da Didática.

Em torno desse núcleo (ensino e aprendizagem nos contextos da educação formal e não-formal), inúmeras questões podem ser feitas, o que nos revela quantos



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



caminhos que podem ser trilhados por quem se propõe a sistematizar conhecimento nessa área.

Tendo clareza dessa questão e tendo em vista que Freire não chegou a definir o conceito de Didática em sua obra, buscamos em seus livros elementos que nos permitissem elaborar sinteticamente sua concepção de Didática<sup>2</sup>. A pergunta que nos fizemos foi a seguinte: qual a condição necessária para que a Didática possa ser adjetivada como Freireana?

Diante disso, propomos aqui uma formulação inicial que nos parece sintetizar a sua perspectiva, ainda que precisamos reconhecer de que muitas outras formulações podem e devem ser sugeridas no sentido de fortalecer cada vez mais a presença das contribuições de Freire no campo da Didática.

Eis aí a nossa proposta: **A Didática Freireana é o encontro dialógico dos seres humanos, mediatizados pelo mundo, visando transformá-lo.**

Apesar de, à primeira vista, esse conceito proposto parecer muito simples, uma reflexão mais acurada, fundamentada na própria obra de Paulo Freire nos leva a compreender a densidade de cada um dos termos que estão presentes na proposição acima. Concentremo-nos, pois, em dois elementos constitutivos do enunciado proposto para demarcarmos os critérios fundamentais de uma Didática Freireana:

*1º. O horizonte ético-político da transformação social;*

Sobre esse ponto, muitas citações de Freire poderiam ser selecionadas. Escolhemos uma:

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é o ponto de partida indispensável, é a deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, nosso sonho.

---

<sup>2</sup> Com destaque para: Freire (2005a); Freire (2005b); Freire (2011); Freire e Shor (2003).



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



É a partir desse saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica [acrescentamos: de formação inicial de educadores] (FREIRE, 2005a, p. 79).

Ou seja, Didática Freireana exige do(a) educador(a) uma certa diretriz político-axiológica que o obriga a comprometer-se praxiologicamente com a denúncia da opressão e o anúncio da construção da sociedade radicalmente democrática.

*2º. O encontro dialógico mediatizado pelo mundo como princípio ético-político e epistemológico-metodológico;*

Para ilustrar esse ponto, inúmeras são as citações às quais poderíamos recorrer. Eis a que escolhemos:

Tempo perdido, do ponto de vista humano, é o tempo em que os homens são “reificados” (e até este, de um ponto de vista concreto e realista, não rigorosamente ético, não é um tempo perdido, posto que é onde se gera o novo tempo, de outras dimensões, no qual o homem conquistará a sua condição de homem).

Tempo perdido, ainda que ilusoriamente ganho, é o tempo que se usa em blá-blá-blá, ou em verbalismo, ou em palavreado, como também é perdido o tempo do puro ativismo, pois ambos não são tempos da verdadeira práxis.

Não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade com verdadeiro sujeito da transformação. Ainda que, para nós, o trabalho do agrônomo-educador [acrescentamos: do professor universitário] se restringisse apenas à esfera do aprendizado de técnicas novas, não haveria como comparar a dialogicidade com a antidialogicidade.

Toda a demora da primeira, demora simplesmente ilusória, significa um tempo que se ganha em solidez, em segurança, em autoconfiança e em interconfiança que a antidialogicidade não oferece (FREIRE, 2011, p.63-64).

Ou seja, trata-se da obrigação do(a) educador(a) instaurar e existenciar relações dialógicas com seus(as) educandos(as) como condição necessária à aprendizagem crítica.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Esse ponto é fundamental. Quando tomamos o termo aprendizagem de modo abstrato, podemos até admitir a afirmação de que não existe nenhuma teoria que consiga ser definitiva a respeito deste fenômeno. Ou seja, não é possível determinar como os seres humanos aprendem, já que cada um aprende de uma maneira ímpar, particular, única. Porém, quando queremos nos referir à aprendizagem crítica, parece-nos que estamos falando de algo mais específico. A aprendizagem crítica não ocorre de qualquer modo. Ela se dá na medida em que os sujeitos são protagonistas do ato de aprender e na medida em que seus atos de conhecimento são dirigidos à compreensão da realidade em que vivem, tendo em vista a sua transformação. Ou seja, existem condições necessárias de possibilidade para a aprendizagem crítica (ou aprendizagem autêntica). Não podemos cair na armadilha do relativismo gnosiológico quando nos referimos ao tema da aprendizagem, sob a pena de aceitarmos como legítimas concepções de ensino-aprendizagem que defendem processos autoritários, bancários, omissos e cúmplices com a realidade social vigente.

### **Conclusão**

Tal como foi falado anteriormente, trata-se de uma pesquisa ainda em desenvolvimento.

Temos boas expectativas em relação às “descobertas” e sistematizações que poderemos realizar a partir das nossas leituras e reflexões.

Constatamos que não são muitas as publicações que se propuseram a caracterizar o que estamos denominando como Didática Crítico-Libertadora Freireana.

Ao nos dedicarmos a essa temática acreditamos que o resultado do nosso trabalho poderá contribuir com outras pesquisas na área da educação, mas, sobretudo, com educadores(as) de diversos contextos que acreditam no paradigma freireano e que buscam concretizá-lo no contexto próprio da Didática: a aula. Ou seja, no momento do encontro dialógico entre educadores(as) e educandos(as) mediatizados(as) pelo mundo, visando à sua transformação.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



### Referências

CANDAU, V. M. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosiska Darcy de Oliveira, 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopes. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

MATOS, S. R. L. Didática e suas forças vertiginosas. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul (RS), v. 14, n. 1, p. 93-134, 2009.

SAUL, A. M; SAUL, A. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Caderno de Pesquisa**, São Luís (MA), v. 24, n. 1, p 1-13, 2017.

SARAMAGO, J. **A caverna**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, A. F. G. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular: metodologia e sistematização de experiências coletivas populares**. 2 ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na  
Atualidade



## EM BUSCA DA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA PERSPECTIVA FREIREANA.

Luciano Bezerra de Vasconcelos Júnior<sup>1</sup>

### RESUMO:

Esse trabalho realiza uma revisão de literatura sobre prática pedagógica existentes, com base freireana, visando apontar uma proposta que contribua para uma ressignificação do ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Realizamos uma busca de referenciais sobre o tema que serviram para uma síntese dessas ideias, em uma perspectiva qualitativa de análise. Concluímos que a adoção de uma perspectiva holística de prática pedagógica contribuiria para a ressignificação do ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Geografia; Prática Pedagógica; Ressignificação

### Introdução

É sabido que a escola é responsável por transmitir às novas gerações o conhecimento historicamente acumulado. Porém, o espaço escolar brasileiro é constituído de muitas contradições e conflitos. No mundo capitalista, onde a sociedade é ligada à urbanização e à industrialização, cada vez mais o homem precisa passar pela escola para receber as marcas da escolarização que influenciam a vivência na cidade, para nela trabalhar, locomover-se, comprar etc. Assim, como o modo de produção capitalista legitima a exploração do trabalho, é na escola que os indivíduos podem ser instruídos e disciplinados para uma vida produtiva e ordeira. Assim, como seres constituídos histórica, cultural e socialmente que somos, tendemos a reproduzir estas relações.

Assim, a prática pedagógica pode contribuir e/ou legitimar o *status quo*, fazendo com que os dominados consintam que as coisas permaneçam do jeito que estão, mas também pode servir para a origem de transformações por meio de questionamentos e críticas a esta ordem. Segundo István Mészáros: “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (2008, p. 27).

---

<sup>1</sup> Aluno do Curso de Graduação em Pedagogia pela UFPE. lvasconcelosjr@outlook.com



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Nesta busca por transformação do *status quo* por meio da educação, a Geografia escolar pode contribuir para que a escola mantenha viva a sua identidade institucional, de forma que se oponha ao reducionismo, dogmatismo e ao pragmatismo, buscando alternativas metodológicas que auxiliem no seu aprimoramento.

Esse aprimoramento pode ser concretizado por meio de uma concepção dialética de educação, pela qual a educação é um processo de conhecimento do homem historicamente situado, bem como uma prática social que tem como objetivo a humanização do ser humano, como preconizava Paulo Freire.

De acordo com Pimenta (2002, p. 84) essa concepção dialética contribui para

Fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência.

Assim, ao se conhecer a realidade visando transformá-la, torna-se necessário problematizá-la, considerando os entraves, por vezes existentes, de forma que se cabe a pergunta: “para quem e contra quem ensinar Geografia?”.

Temos então como um dos desafios para os professores nas aulas de Geografia: pensar em uma prática pedagógica que possibilite a (re)estruturação dos conteúdos geográficos, a partir de uma concepção dialética do ensino.

Devemos assim, levar em consideração a prática social inicial dos alunos como um ponto de partida para a seleção dos conteúdos a serem ensinados como uma premissa importante ao propormos a transcendência na relação entre os seres humanos e a vida cotidiana. Não porque as orientações curriculares oficiais apontem para isso, mas por reconhecermos a importância de se considerar a relação mais individualizada dos alunos com o meio em que vivem.

Sendo assim, esse artigo busca realizar uma revisão na literatura sobre as concepções de prática pedagógica existentes, visando ao fim apontar uma proposta que contribua para uma ressignificação do ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental.





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Para isso, nossa metodologia de pesquisa foi bem simples: fomos buscar na literatura sobre o tema, a fundamentação teórica para o embasamento de nossas ideias, e ao fim, realizamos uma síntese dessas ideias, amparados em uma perspectiva qualitativa de análise, pois

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995, p. 21)

Esperamos com isso contribuir para a reflexão sobre a (e na) prática pedagógica dos professores de Geografia das séries iniciais do Ensino Fundamental.

### Referencial Teórico

No que se refere à formação dos professores, Batista Neto e Santiago (2006) apontam para o fato de que esta temática, tanto quanto a da “prática pedagógica” constituem-se como “dois domínios do campo educacional que têm conhecido grande interesse e vigor nas últimas décadas” (p. 11).

Já Souza (2006, p. 09) afirma que,

A formação de professor da Educação Básica é o resultado, sobretudo, da prática pedagógica de instituições de Educação Superior, inclusive de Universidades, ou então de instituições de Ensino Médio que realizam Cursos Normais para formar professor das séries iniciais da Educação Básica.

No entanto, sendo a prática pedagógica importante no processo formativo do professor, devemos reconhecer que ela não é o único elemento a intervir, pois existem outros aspectos, igualmente decisivos nesta formação.

Souza (2006) aponta ainda que a literatura que trata do tema aponta, em muitos casos, a prática docente como sinônimo de prática pedagógica. Entretanto, “a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica” (p. 10). Os professores e



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



professoras constroem prática docente, mas esta está inclusa nas suas respectivas práticas pedagógicas. De acordo com o autor, portanto, a prática docente não é sinônimo, mas um processo diferenciado e mais complexo do que poder-se-ia chamar de prática pedagógica. Na verdade, Souza (2006) prefere trabalhar com a expressão práxis pedagógica, por considerar que a mesma

Enquanto ações coletivas institucionais, formalmente organizadas, num determinado contexto cultural, perseguindo determinada finalidade e vários objetivos (intencionais), bem como avaliadas e repensadas (...), é conformada pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou no trabalho dos/com conteúdos pedagógicos (prática epistemológica ou gnosiológica), contribuindo para a formação humana de sujeitos sociais, na qual se inclui também, mas nem sempre, a formação profissional (p. 13).

Nesse sentido, a práxis pedagógica seria um processo de (inter)relação de práticas desenvolvidas por uma sociedade para atender aos seus respectivos interesses e aplicada por sujeitos formadores, quando estes visam a educação de sujeitos desejosos de serem educados, em um dado contexto histórico.

A práxis pedagógica supõe, pois, uma Pedagogia que ajude os seus profissionais a posicionar a instituição, enquanto instituição cultural formadora de novos profissionais, inclusive para o campo da educação, no interior do contexto social histórico (também cultural), escolhendo suas intencionalidades (finalidade e objetivos) e os conteúdos pedagógicos a serem trabalhados ou conhecimentos a serem construídos por seus sujeitos, a fim de se tornarem mais humanos, portanto também profissionais mais competentes enquanto o exercício profissional constitui uma das dimensões humanas do sujeito humano (SOUZA, 2006, p. 14).

A noção de “práxis” diferencia-se, porém, das de “prática” e de “atividade”, conforme Vázquez (1968). Prática tem o sentido de fazer, realizar e agir. Já no tocante à práxis e à atividade, o autor aponta que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (p. 185). Esta, deve ser apresentada como uma “forma de atividade específica, de outras que podem estar inclusive intimamente ligadas a ela” (p.185-186), ao passo que aquela caracteriza-se como uma atividade humana em geral, ou seja, “o ato ou



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



conjunto de atos em virtude do qual o sujeito ativo (agente) modifica determinada matéria” (p. 186).

A práxis exige a relação teoria-prática na medida em que o homem, ao transformar o objeto, também se constrói, sendo também transformado por este.

Um sentido semelhante ao exposto por Souza (2006) é encontrado em Veiga (1994), quando a autora define a prática pedagógica como sendo,

Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (p. 16).

A prática pedagógica não está, portanto, isolada das questões relativas à dinâmica social, às políticas educacionais e à organização das instituições escolares (BATISTA NETO e SANTIAGO, 2006).

Amorim (2004, p. 67) aponta ainda que,

Na análise da prática pedagógica é importante levar em consideração as condições sociais de ensino e de trabalho do professor ou da professora, uma vez que a realização das atividades se deve ao confronto entre o cotidiano escolar, as condições de trabalho e a visão de mundo dos(as) professores(as).

Essa análise constante implica em um processo contínuo de reflexão na (e sobre a) prática pedagógica. O processo de reflexão dos professores se inicia quando do enfrentamento de dificuldades originadas de um problema concreto, que os leva a analisarem as experiências passadas e refletirem com base na teoria e outros elementos, como intuição e emoção. A ação reflexiva difere das ações rotineiras, na medida em que os(as) docentes passam a examinar determinado problema e buscam possíveis soluções para o mesmo, de forma consciente e criteriosa.

A reflexão é um tema que perpassa parte significativa das obras de Paulo Freire. Esse autor acrescenta ainda ao debate sobre o tema duas novas categorias: a crítica e a formação permanente.

No cenário nacional e internacional, Paulo Freire constitui-se como um dos



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



primeiros teóricos em educação a apontar a reflexão como um dos elementos fundamentais para a prática pedagógica docente. Uma pesquisa bibliográfica na literatura especializada sobre a tendência reflexiva na formação continuada de professores revela que os diversos especialistas desta área assinalam a relevante contribuição de Freire no que concerne à reflexão.

Mesmo em face de uma vasta literatura legada por Paulo Freire e ao fato de este não constituir o tema primordial de nossa investigação, pudemos identificar algumas das obras onde o autor em questão explicita e sistematiza o conceito de reflexão. Neste sentido poderíamos citar as seguintes obras de Paulo Freire: *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978); *Educação como prática da liberdade* (1989); *Educação e mudança* (1984); *Medo e ousadia* (1986); *A educação na cidade* (1991); *Que fazer: teoria e prática em educação popular* (1993); *Política e educação* (1997); *Pedagogia da autonomia* (2001); *Pedagogia do Oprimido* (2002).

A seguir, listamos excertos onde Paulo Freire aponta e sistematiza o conceito de reflexão:

O que teríamos que fazer, então, seria, como diz Paul Legrand, ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar, como diz Legrand, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar. (FREIRE, 1984 p. 67-68).

Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão e crítica. (FREIRE, 1993 p. 40).

O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2001 p. 43).

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001 p. 42-43).

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2001 p.43).

Os trechos acima expostos revelam que, para Freire, a reflexão constitui-se como um movimento realizado no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Desse modo,



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



a reflexão advém da curiosidade sobre a prática do educador. Inicialmente a curiosidade é ingênua, mas com o exercício constante, ela vai se transformando em crítica.

Com relação à ideia de formação permanente no pensamento de Freire, este é resultado da condição de inacabamento do ser humano e da consciência desse inacabamento. Freire (2002) aponta que o homem é um ser inconcluso e em razão de sua consciência de sua inconclusão, busca educar-se de forma permanente, de modo a ser mais. Nesse sentido,

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 20).

Assim sendo, de acordo com o pensamento de Paulo Freire, podemos concluir que não basta refletir sobre a prática pedagógica docente, mas sim refletir crítica e permanentemente. Esta reflexão necessita estar apoiada em uma análise político-emancipatória, de forma que os docentes em formação possam entender as operações de reflexão no seu contexto sócio-político-econômico-cultural.

Hoje, questiona-se a visão cartesiana do mundo que influenciou o desenvolvimento desta forma de educar. Porém, esta visão foi a responsável pelo desenvolvimento científico-tecnológico presente no mundo atual. O desenvolvimento da ciência moderna levou a uma grande evolução na história das civilizações, ao aumento da veiculação das informações, ao surgimento de novas técnicas destinadas à produção de novos conhecimentos e na presença de um espírito científico investigativo e validação pública do conhecimento (MORAES, 2003).

Entretanto, esta visão também levou a uma visão reducionista de que o método analítico moderno, gerado a partir do racionalismo científico, era a visão mais completa e a abordagem mais válida do conhecimento. Ela provocou a fragmentação do pensamento, levou a uma concepção da vida em sociedade como uma competição constante pela existência, à crença no progresso, este sendo alcançado pelo crescimento econômico e tecnológico.

O modelo cartesiano também levou a educação a uma supervalorização de



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



determinadas disciplinas acadêmicas e desvalorização de outras<sup>2</sup>. Na área educacional, levou à geração de padrões de comportamento preestabelecidos, baseados em um sistema de referência que nos leva a não questionar, a não expressar nenhum pensamento divergente e a aceitar passivamente a autoridade. Educação e liberdade, dentro desta perspectiva, tornam-se palavras antagônicas, quando não, excludentes. A escola continua a dividir o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando assim, o todo em partes, não se preocupando com a integração das partes com o todo.

Em meio a essas reflexões, no sentido de superação do tradicionalismo que ainda impera nas práticas de muitos docentes, na literatura acadêmica tem sido veiculada a abordagem da educação dentro de uma perspectiva holística, que visa à difusão de uma forma de prática que leve os discentes ao seu desenvolvimento pleno e integral.

A palavra holismo – vem do grego *holon* – e significa inteiro, integral, totalidade, realidade, fazendo referência a um universo feito de conjuntos integrados que não podem ser reduzidos a simples soma de suas partes.

Na literatura, este paradigma tem ganho inúmeras denominações, dentre as quais podemos apontar: holístico (CARDOSO, 1995), sistêmico (PRIGOGINE, 1986; CAPRA, 1996), paradigma emergente (SOUSA SANTOS, 1989; PIMENTEL, 1993 e MORAES, 2003). O ponto de encontro entre estes autores seria “a visão de totalidade e o desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento” (BEHRENS, 2005, p. 54).

A visão holística da educação implica em um novo modo de relação do ser humano com o mundo; uma nova visão do cosmos, da natureza, da sociedade, do outro e de si mesmo. De acordo com o Relatório da Comissão Internacional de Educação para a UNESCO (2006), que tem por título “Educação: um tesouro a descobrir”, e que é a base para documentos curriculares atuais do MEC, como é o caso dos PCN’s, são quatro os pilares básicos da educação para o século XXI: aprender a fazer; aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a viver juntos.

---

<sup>2</sup> Para isso basta comparar a valorização da Matemática em detrimento da valorização da Filosofia e Sociologia, por exemplo, nos currículos escolares.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Para se alcançar esses pilares, a visão holística traça um modelo de educação que visa a formação de um ser humano com as seguintes características: ativo e autodeterminado; pacífico; solidário; autoconsciente; intuitivo e dotado de visão holística; pleno de amor; sensível ao belo e criativo; voltado ao espiritual.

A visão holística na educação contribuiria assim para: a) perceber o aluno como ser integral; b) aprender a viver junto com o aluno; c) vivências em dinâmicas de grupo; d) valorizar as coisas simples da vida.

Uma prática de ensino de Geografia orientada nestes princípios necessita trabalhar no sentido da produção do conhecimento e da formação de um sujeito inovador e crítico. Para isso, o conhecimento deve ser tratado como provisório e relativo. Tal prática deve estimular a análise, a capacidade de compor e recompor informações, dados e argumentos. Acrescente-se a isso a valorização da ação reflexiva e a disciplina, esta tomada como a capacidade de estudo, reflexão e sistematização do conhecimento, instigando o aluno a reconhecer a realidade que o cerca e refletir sobre ela.

A prática pedagógica baseada na perspectiva holística voltada para o ensino de Geografia vem como uma alternativa de superação da fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, da prática pedagógica tradicional, pois embora esta seja bastante combatida nos discursos do senso comum dos professores e professoras, não se encontra ainda superada em termos de práticas. Talvez quando começarmos a “pensar certo”, como nos diz Paulo Freire, um passo significativo seja dado nesta direção.

Assim, trabalhar a Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dentro de uma perspectiva de prática pedagógica holística contribuiria, ao nosso ver, com um processo de ressignificação do ensino da disciplina.

Acreditamos assim que,

Tal proposta sugere uma prática pedagógica que se inicia e se conclui com a problematização das práticas e dos saberes espaciais dos alunos, através e intermediada pelo processo de construção do conhecimento geográfico” (COUTO, 2011, p. 27).



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Nesse sentido, consideramos que um grande passo para ressignificação da disciplina seria revisitar a teoria de Paulo Freire, pois, como mencionamos nesse trabalho, o referido autor foi um grande crítico da educação nacional, sempre preocupado com o desenvolvimento de uma educação emancipadora, contraposta ao que ele denominou de educação bancária.

Essa concepção bancária, segundo o pensamento de Paulo Freire, é um reflexo da estrutura da sociedade opressora e se caracteriza pela sua antialogicidade. Tal educação seria um exemplo de modelo tradicional de ensino e não reconhece a condição de sujeitos históricos dos educandos e anula sua capacidade criadora, inviabilizando assim qualquer possibilidade de uma prática educativa que desenvolva a criticidade e a autenticidade humana. A educação bancária constitui-se então como uma violência à condição que têm os seres humanos de serem sujeitos, sendo, portanto, uma ação impeditiva da sua vocação ontológica.

Para se contrapor a esse modelo de educação bancária, Freire sugere o desenvolvimento de uma educação criticizadora, emancipadora e reflexiva. Exige-se assim que os profissionais da educação, e em particular os professores, sejam atores reflexivos no ato que concebemos como “educar”. Trabalhar a Geografia de forma holística e reflexiva pode contribuir para a ressignificação do ensino da disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aqui cabe apontar que é necessário, nesse processo de ressignificação, se fazer o uso da problematização, que também é um conceito muito utilizado por Paulo Freire e recorrente em sua produção escrita. Sugere-nos Freire (2001):

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (p. 33).

Aponta ainda Freire (2001) que “o educador que, ensinando Geografia, castra a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se” (p. 63).





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Sabemos que o ensino de Geografia, muitas vezes, é centrado em atividades fundamentalmente teóricas, pelas quais os alunos devem ler textos e responder a questões, como algo a ser memorizado e, tendo como finalidade a compreensão de dados isolados. Mudar este cenário implica, para nós, em considerar que um dos graves obstáculos para uma educação geográfica significativa é a distância entre os conceitos geográficos e o cotidiano dos alunos. Assim, para uma ressignificação do ensino da disciplina deve-se ter em mente que ensinar/aprender Geografia na escola hoje significa trabalhar para mobilizar os conhecimentos adquiridos e, assim, resolver os problemas do cotidiano, de forma crítica.

Deve-se sempre considerar que o ensino da Geografia na contemporaneidade perpassa por uma análise reflexiva da ciência geográfica, de suas conquistas, lutas e mudanças, locais onde o espaço geográfico é palco de transformações. Assim, é importante lembrar que a Geografia escolar refletirá na formação do homem, de forma que nos cabe o cuidado com este saber para que não se trabalhe o mesmo de forma acrítica e descontextualizada da realidade dos nossos educandos. Talvez assim estejamos dando um passo significativo para a ressignificação da disciplina em seu contexto escolar.

### Referências

AMORIM, R. M. **As implicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a prática pedagógica dos professores de História do ensino fundamental da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes.** Recife: UFPE, 2004 (Dissertação de Mestrado).

BATISTA NETO, J. e SANTIAGO, M.E. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2006.

BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Método dialético na Didática da Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da Geografia.** Goiânia: PUC Goiás, 2011. p. 27-44.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática para liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente.** 9 ed. Campinas: Papirus, 2003.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores.** Ensaio para concorrer ao Cargo de Professor Titular do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. (2006, p. 09)

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação. São Paulo: Cortez, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática.** Campinas: Papirus, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e**



## MULTICULTURALISMO NAS POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES EM TEMPOS DE RETROCESSOS E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO UM CAMINHO POSSÍVEL À RESISTÊNCIA MULTICULTURAL

Raisa Albuquerque Andrade<sup>1</sup>

### RESUMO

O Multiculturalismo em tempos marcados por retrocessos tem ocupado lugares subalternos no contexto das políticas-práticas curriculares. As forças direitistas com vertentes neoliberais e neoconservadoras, tem buscado mecanismos de intervenções quem vem impactando as reformas curriculares na atual conjuntura política, silenciando os grupos ditos minoritários. Assim, este estudo tem por objetivo construir reflexões teóricas em torno dos lugares do Multiculturalismo nas políticas-práticas curriculares em tempos de retrocessos, bem como evidenciar a Pedagogia do Oprimido como um caminho possível à resistência multicultural.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo; Resistência Multicultural; Pedagogia do Oprimido.

### INTRODUÇÃO

O estudo objetiva construir reflexões teóricas em torno dos lugares do Multiculturalismo nas políticas-práticas curriculares em tempos de retrocessos, bem como evidenciar a Pedagogia do Oprimido como um caminho possível à resistência multicultural. Os retrocessos mencionados neste estudo dizem respeito especificamente ao contexto brasileiro, destaca-se os impactos das forças direitistas no campo educacional e a influência destes grupos na construção das políticas e das práticas pedagógicas no cotidiano curricular. Como marco destes retrocessos é preciso ressaltar o golpe parlamentar-jurídico-midiático, instaurado em 2016 no país e alguns antecedentes, a saber – a presença de vertentes conservadoras das mobilizações de Junho de 2013, o resultado do pleito eleitoral de 2014 e suas consequências.

---

<sup>1</sup> Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de João Pessoa – PMJP e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPB), sob a orientação da Professora Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto. E-mail: raisaalbuquerque@hotmail.com



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Com o golpe e suas consequências, as reformas educacionais tem sido constituídas para atender as pautas do mercado e dos ideais neoconservadores. Quem são os oprimidos neste contexto, afinal? Os grupos ditos minoritários – negros, mulheres, LGBT (Lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) e as classes sociais menos favorecidas vem sendo silenciados nas atuais reformas curriculares. Diante disso, cada vez mais necessária se faz a construção de ações de resistência multicultural numa perspectiva contra – hegemônica, para o enfrentamento destas reformas que representam retrocessos.

A resistência multicultural discutida por McLaren (1997), orienta possibilidades de pensar em formas mais progressistas veiculada à perspectiva do Multiculturalismo crítico, no intuito de construir práticas pedagógicas pautadas na justiça social, conforme orientações da Pedagogia Crítica. As ações de resistência pautada na Pedagogia Crítica revelam-se como de fundamental importância nesse processo de intervenção na realidade brasileira, que tem sido marcada por retrocessos. Portanto, as perspectivas epistemológicas e filosóficas da Pedagogia do Oprimido podem se concretizar como um caminho possível na construção desta resistência.

### **TEMPOS DE GOLPE: RETROCESSOS E IMPACTOS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS**

As mobilizações que antecederam o golpe parlamentar-jurídico e midiático instaurado em 2016 e a sua concretização, que afastou a presidenta eleita democraticamente do seu cargo, foram articuladas por forças de grupos direitistas comprometidos com os interesses da elite em articulação aos ideais neoconservadores. Apple (2003) classifica grupos com estes direcionamentos, como “a nova direita”, subdivida em quatro vertentes que se articulam na construção das políticas para a Educação, a saber – os grupos **neoliberais**, comprometidos com a inserção dos ideais de mercado nas políticas; os grupos **neoconservadores**, que defendem um passado edênico e buscam um retorno à disciplina e ao saber tradicional; os **populistas autoritários**, que têm forte representatividade dos fundamentalistas religiosos conservadores, que lutam pela presença do “Deus” cristão em todas as instituições e; os **desenhistas de mapas e especialistas**, representados pelos gerentes e demais profissionais qualificados responsabilizados por dizer se chegamos ao nosso destino no campo educacional.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Para Apple (2000), estas alianças não estão preocupados em melhorar as oportunidades de vida dos grupos minoritários, mas “procuram proporcionar as condições educacionais que se acreditam necessárias para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina e para fazer-nos voltar a uma concepção passada e romantizada do lar, da família e da escola “ideais”” (APPLE, 2000, p.60). A partir das mobilizações impulsionadas pela aliança desta também intitulada nova direita brasileira e do interesse do parlamento em concretizar o golpe, um processo de impedimento a presidente eleita foi aberto, como justificativa a referido ato, uma crise econômica e medidas fiscais tomadas pela chefe de Estado, que conforme, os autores do processo de impedimento, se configuravam como ilegais. Todavia, por trás desse tal desejo de fazer “justiça”, haviam interesses destes grupos direitistas em arquitetar um golpe que tinha como um dos objetivos principais livrar protagonistas da corrupção no país das possíveis punições. Concordando com Jinkings (2016, p.12),

A presidenta legitimamente eleita foi derrubada por um processo político baseado em leituras elásticas da Constituição e artimanhas jurídicas de diversos matizes, que tentam mostrar como lícito o conluio do judiciário com um parlamento em sua maior parte corrupto e uma mídia corporativa a serviço das elites financeiras.

O golpe tem representado o fim de muitos direitos conquistados ao longo das últimas décadas no país, levando ao desmonte do Estado democrático de direito e a interrupção da participação dos movimentos sociais no processo constitutivo das Políticas Educacionais. Para Frigotto (2017, p.20),

O atual golpe instaurado no Brasil reitera, com novas sutilezas, as estratégias do passado da classe dominante brasileira para interromper duas conquistas, ainda que parciais, dos movimentos sociais, sindicatos, instituições científicas e culturais historicamente empenhadas na luta por uma sociedade mais justa: a Constituição de 1988 e a eleição, em 2002, do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva.

O golpe e seus desdobramentos refletem a junção dos interesses para o mercado e para pautas conservadoras, que tem impactado as reformas educacionais no país. Medidas específicas no campo educacional têm atribuído lugares subalternos às políticas para as questões multiculturais – ora as políticas são silenciadas, ora são pensadas de modos insatisfatórios.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Os neoconservadores e populistas autoritários tem buscado mecanismos de disseminar seus ideais, intervir na construção dos textos políticos, bem como influenciado práticas curriculares e discursos de convencimento que chegam de forma bem acessível à população em geral. Uma das estratégias deste grupo que tem tomado uma dimensão preocupante é o Movimento Escola Sem Partido, que se configura enquanto uma organização que objetiva a produção de invisibilidades no campo das políticas multiculturais, especificamente no contexto do currículo.

Embora pensado em 2004, o movimento ganhou muita força a partir da onda conservadora que se alastrou com as manifestações de 2013, bem como os movimentos de rua que objetivavam afastar do cargo a presidenta eleita, Dilma Rousseff. (PENNA, 2017). Era perceptível nos cartazes expostos, os discursos de ódio ou equivocados quanto as pautas da esquerda. Paulo Freire, educador pernambucano que traz um legado significativo no que se refere a contribuição no campo da Pedagogia Libertadora, foi um dos mais atingidos pelos movimentos direitistas.

Nas reformas curriculares, especificamente, esse movimento tem ganhado força e encontrado estratégias para inserir suas percepções, que muito longe do que se propõe, não está sustentada na suposta neutralidade, afinal não há neutralidade em processos educativos. “Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde.” (FREIRE, 1991, p.44). Nesse contexto, é viável problematizar sobre quais os sentidos e (não) lugares que o Multiculturalismo passa a ocupar nas reformas curriculares do atual governo.

A grande transformação que tem sido alvo de discussões e conflitos no campo educacional diz respeito a Reforma do Ensino Médio, por intermédio da Lei 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017 que teve origem na medida provisória nº - 746, de 22 de setembro de 2016, bem como através das alterações que vem sendo realizadas no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É viável chamar a atenção para referidos textos políticos, tendo em vista que ambos dizem respeito ao currículo que se pretende alcançar nesta conjuntura política, ou seja, qual conhecimento seria válido? “Corroboramos, desta forma, a compreensão de que a reforma em questão visa atender os interesses daqueles que estão no comando governamental neste momento e o conjunto, sobretudo, de suas relações políticas e econômicas



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



(nacionais e internacionais)”. (SIMÕES, 2017, p. 48). De fato, trata-se de uma reforma que irá contemplar os ideais neoliberais bem como as perspectivas neoconservadores e, isto se torna evidente a partir da hierarquia estabelecida entre os componentes curriculares que se tornam obrigatórios no contexto curricular.

O que se pretende nestas atuais reformas é valorizar um modelo curricular pautado nos ideais neoliberais, a favor, portanto, das classes dominantes. Assim, os componentes que abrem espaço para desocultar as ditas verdades opressoras e construir uma sociedade mais justa e equânime desaparecem do currículo, para que os componentes com viés mais técnico tenham certo protagonismo. Os conhecimentos que problematizam as questões multiculturais, por exemplo, passam a ocupar um lugar secundário no currículo, ou quase nenhum lugar, como está posta na medida provisória nº 746/2016, onde os componentes que impulsiona as discussões em torno da diversidade e da formação cidadã tornam-se facultativos.

A supressão dos conceitos relacionados as relações de gênero na BNCC, os debates para a retirada do ensino religioso e os poucos espaços oferecidos às ciências humanas na reforma do ensino médio revelam como o Multiculturalismo tem ocupado lugares subalternos no contexto das atuais reformas curriculares e, se algum lugar lhe é atribuído, este lugar assume perspectivas mais conservadoras, que se distanciam das tendências pautadas na efetiva justiça social.

### **MULTICULTURALISMO: OS SENTIDOS E OS RECUOS EM TEMPOS DE RETROCESSOS**

O Multiculturalismo se configura em estratégias, políticas e estudos que surgem para lidar com os possíveis conflitos que se dão em sociedades multiculturais. O Brasil é visivelmente multicultural e, as relações entre as distintas culturas no país são conflituosas e injustamente desiguais - desigualdade que tem sido construída a partir de relações de poder. O próprio termo multiculturalismo tem sido questionado em sua empregabilidade, visto que assume diferentes perspectivas semânticas bem como epistemológicas, desde concepções mais sectárias às orientações mais dialógicas e interculturais, estas definições são melhores desenvolvidas a partir de McLaren (1997).



McLaren (1997) apresenta o Multiculturalismo a partir de quatro vertentes – **Multiculturalismo Conservador**, que se revela a perspectiva mais conservadora de se pensar as discussões no campo das diferenças, tendo em vista que “os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias mal sucedidas de terem “bagagens culturais inferiores” e “carência de fortes valores de orientação familiar”” (p.113); **Multiculturalismo humanista liberal**, que avança um pouco mais a sua visão para dar maior visibilidade à garantia de direitos aos grupos minoritários, todavia, essa perspectiva remete a falta de oportunidades somente às desigualdades sociais proporcionadas pelo sistema capitalista, “diferente das concepções conservadoras, esta outra postura multicultural acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa.” (p.119); **Multiculturalismo Liberal de Esquerda**, que tem sua importância na medida em que enfatiza as diferenças culturais e busca pelo protagonismo dos sujeitos e pela legitimidade de suas lutas, a partir de suas experiências, todavia percebe a identidade de maneira essencializada, fixa. Desconsideram os contextos históricos e sociais da construção das identidades, como se elas não se transformassem, não fossem contraditórias, não dialogassem com outras identidades. “Assume-se, com frequência, que exista uma “fêmea” autêntica ou uma experiência ou maneira de estar-no-mundo “afro-americana” ou “latina”. O multiculturalismo liberal de esquerda trata a diferença como uma “essência” que existe independentemente de história, cultura e poder.” (p.120) e; **Multiculturalismo Crítico e de Resistência**, que se configura como vertente mais democrática em relação as demais apresentadas, tendo em vista que busca a efetivação da justiça social, a partir da ideia do diálogo crítico e da compreensão de que as identidades são constituídas a partir de relações de poder . McLaren (1997, p. 123) defende que referida abordagem,

compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência [...], mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Desde as perspectivas mais sectárias às abordagens mais progressistas, ao longo dos anos, o Multiculturalismo tem ocupado distintos lugares e sentidos no contexto educacional





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



brasileiro, que conseqüentemente vem refletindo às políticas-práticas curriculares. Nas duas últimas décadas que antecederam o golpe parlamentar – 2016, foi perceptível os avanços no campo da conquista de políticas para os grupos minoritários. Estes avanços se deram na medida em que houve um interesse em pensar em políticas que contemplassem as demandas das classes subalternas, bem como abertura política aos movimentos sociais na construção e “implementação” destas políticas.

O aumento da prática das Conferências temáticas foi uma importante ferramenta dialógica para a construção de políticas a partir de uma perspectiva democrática. A ampliação da participação popular facilitou o processo de intervenção na construção das políticas sociais. Aconteceram as conferências nacionais - de Direitos Humanos, de pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais), de negros, indígenas e ciganos, de mulheres, de jovens, de pessoas com deficiência, dentre outros segmentos que direcionam suas reivindicações também para o âmbito educacional. Essas práticas surtiram efeitos positivos, visto que foram sancionadas leis; elaborados e gradativamente implantados planos, programas, diretrizes e ações.

É viável pontuar ainda que durante a referida gestão foram criadas secretárias específicas no que se refere a inserção do Multiculturalismo, tendo como exemplo - a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH); Secretaria de Políticas para Mulheres (SEPM), Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SPPIR) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Por intermédio dessas secretarias foram executados programas e demais ações que contemplam o Multiculturalismo em vários âmbitos da sociedade.

Com a onda conservadora que emergiu a partir das manifestações de rua em 2013 e a concretização do golpe parlamentar em 2016, os lugares do Multiculturalismo têm sido restritos. Com a transição do governo, algumas das secretarias supracitadas foram agregadas ao Ministério de Direitos Humanos, diminuindo significativamente os espaços que inserem as políticas multiculturais numa perspectiva mais progressista. Se há lugares para referidas políticas, estas tem assumido os sentidos mais reacionários conforme a perspectiva do Multiculturalismo conservador, discutida por McLaren (1997).



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



O Multiculturalismo, portanto, não ocupa espaços significativos nas reformas curriculares que tem sido impostas nesta fase política do país, muito pelo contrário, vê-se uma necessidade de suprimir todos os conhecimentos que possa construir reflexões em torno das injustiças sociais. Portanto, faz-se necessária a resistência da sociedade civil, dos movimentos sociais e demais atores sociais, para que o multiculturalismo não seja completamente invisível e descartado. “Precisamos ver as pessoas subalternas como contra-representações para articulações contra-hegemônicas, articulações de novas epistemologias, novas epistemes de resistência, tanto na prática da teoria, quanto na teoria da prática.”(MCLAREN, 1997, p. 52)

### **A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO UM CAMINHO POSSÍVEL À RESISTÊNCIA MULTICULTURAL**

O cenário aponta para um retrocesso – redução dos direitos sociais, invisibilidade dos grupos ditos minoritários nas políticas, intervenções incisivas dos grupos direitistas com orientação neoconservadora e fundamentalista. Impera o desmonte do Estado Democrático de Direito e as ações coletivas de resistência podem se configurar enquanto a medida mais significativa diante da atual conjuntura. A resistência multicultural consiste em pensar em práticas pedagógicas que colocam em pauta, o processo de conscientização, a desocultação de saberes legitimados socialmente, que privilegiam uns e tornam outros subalternos, bem como apresentam situações práticas no intuito de combater as ideias hegemônicas. É uma forma dos dominados reagirem às determinações das classes dominantes.

Na Pedagogia Paulo Freire, a resistência tem a ver com a tomada de consciência do sujeito e seu modo de intervir do mundo. Os oprimidos buscam estratégias de resistência, na medida em que transformam os saberes dominantes em outros saberes, direcionando-os ao seu favor e, isso faz parte do processo de mudar o mundo. “A resistência freireana tem a ver com a possibilidade de mudar o mundo, compreendê-lo dinâmico, recusando o discurso de que a mudança irá acontecer espontaneamente”. Freire ( 2000, p. 37) compreende que,

resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Moretti (2017, p.36) enfatiza que “a concepção de resistência em Freire se aproxima mais da proposta de que existe uma relação de conflito entre as ideias dominantes, cuja hegemonia não tem como ser total, e as ideias contra-hegemônicas, que surgem como oposição e que são criadas através da luta política e cultural.” A Resistência Multicultural discutida por McLaren (1997), dialoga com a perspectiva freireana, visto que busca resistir à dominação que se dá por meio de estruturas sobredeterminadas de diferença de raça, classe e gênero. O autor menciona que,

A resistência a tal dominação significa a desconstrução do social através de uma consciência intersubjetiva reflexiva – o que Freire chama conscientização.[...] Uma consciência intersubjetiva reflexiva é o início – mas, apenas o início – da práxis revolucionária (MCLAREN, 1997, p. 143)

As políticas de resistência multicultural caminham em direção à possibilidades de desconstrução dos discursos dominantes a partir de construção de novas narrativas, “com o objetivo de dar uma nova autoria aos discursos de opressão de maneiras politicamente subversivas.” (MCLAREN, 1997, p. 143). É possível construir dentro desse contexto de retrocessos que tem impactado as reformas curriculares, narrativas antirracistas, narrativas pautadas na emancipação das mulheres e na visibilidade e luta dos direitos das pessoas LGBT, narrativas que desconstruam as perspectivas conservadoras atreladas aos discursos de silenciar as demandas desses sujeitos. Que tal questionar nas políticas-práticas-curriculares, o porquê da proposição de projetos como o “Escola sem partido”, por exemplo? Que tal desconstruir os equívocos dos ideais neoconservadores quanto as questões de gênero? É preciso desocultar supostas verdades e combater as injustiças que se dão em decorrência desse descompromisso epistemológico advindo dos grupos direitistas, isto se configura como resistência multicultural.

Ainda que haja privilégio a determinados conteúdos em detrimento de outros e silenciamento das demandas dos grupos ditos minoritários nas atuais reformas curriculares, é preciso buscar estratégias para dar vozes aos sujeitos em situações de opressões. Enquanto há a propositura de uma base que estabelece conteúdos mínimos a nível nacional, no intuito de cobrar através de sistema nacional de avaliação bons resultados, faz-se necessário utilizar de mecanismos de resistência multicultural. Para além dos conteúdos exigidos, é viável que se dê a devida importância ao conhecimento que é produzido localmente. “Precisamos evitar as



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



abordagens que nos desconectam da vida das pessoas reais que sofrem e das questões de poder e justiça que diretamente afetam as minorias oprimidas.” (MCLAREN, 1997, p. 155). De fato, as proposituras pensadas a partir dos ideias das políticas de resistência multicultural se afinam à Pedagogia do Oprimido, insinuando que esta se configura como um caminho possível diante da atual conjuntura. Freire (2011, p.43), anuncia que consiste numa “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.”

A Pedagogia do oprimido é uma Pedagogia da conscientização e da intervenção no mundo. A proposta curricular evidenciada nela tem como categoria fundante - o diálogo. Partindo deste, o educador propõe um processo de ensino-aprendizagem libertador e construído em comunhão, desde o levantamento temático que vai iniciar o processo de construção do currículo, bem como com o processo de problematização dos conhecimentos, por intermédio da criticidade frente aos conteúdos expostos no intuito de transformar e intervir no mundo. Os conteúdos quando impostos de cima de baixo, como se dá em determinações de conteúdos mínimos nacionais, se revelam antidialógicos e invisibilizam as vozes dos sujeitos no processo de construção curricular.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada do povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2011, p. 116)

Nesta Pedagogia Libertadora, o diálogo é a ferramenta necessária à construção dos conhecimentos e à reflexão diante das situações de opressão, para transformá-las. Assim, a criticidade está intrínseca ao diálogo, pois “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.” (FREIRE, 2011, p. 115). É por intermédio do diálogo, que permite conscientização, que se pode se originar a resistência. Resistência tem a ver com a criatividade para recriar outras práticas-curriculares contra-hegemônicas, para driblar o conhecimento hegemônico, na medida em que se traz outras vozes e outras histórias para além do que é proposto. Resistência tem a ver com subversão. A Pedagogia do Oprimido é subversiva quando questiona o papel do/a professor/a no processo de ensino-aprendizagem, quando questiona



didática, currículo e avaliação, problematizando a concepção “bancária” na abordagem de ensino. Através dessa subversão é possível caminhar em busca de uma resistência multicultural.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Este estudo buscou problematizar os sentidos do Multiculturalismo e quais os lugares que lhe cabe no contexto das práticas-políticas curriculares, na atual conjuntura política, que tem sido marcada por retrocessos. No campo educacional, as forças direitistas tem intervenido diretamente nas reformas curriculares, silenciando os grupos ditos minoritários e atribuindo valores de mercado ao currículo. Movimentos com orientações neoconservadoras e fundamentalistas, a exemplo do Movimento “Escola Sem Partido” tem ganho dimensão significativa e influenciado a construção das políticas e das práticas no cotidiano curricular.

Embora o Projeto “Escola sem Partido” não tenha sido aprovado em congresso nacional, é perceptível suas influências nas ausências contidas na atual Reforma Curricular do Ensino Médio e na BNCC. Conhecimentos que enfatizam a presença do Multiculturalismo foram suprimidos e as conquistas dos movimentos sociais tem se perdido. Diante disso, faz-se necessária a construção de ações de resistência multicultural para combater práticas conservadoras e para se pensar em novas narrativas que subvertam esta ordem instaurada.

Portanto, avalia-se neste a Pedagogia do Oprimido como um caminho possível à construção de uma resistência multicultural, tendo em vista que trata-se de uma proposta pedagógica que insere em sua filosofia e epistemologia, a busca pela educação como prática da liberdade, onde parte-se do processo de conscientização dos sujeitos em situações de opressões. “Conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.” (FREIRE, 2011, p.158). O encontro desta conscientização com a intervenção na realidade consituiu a práxis freireana. Para Freire (2011, p. 52), “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-la, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Assim, é na práxis freireana que a construção de ações de resistência multicultural estão pautadas. Resistir as opressões no intuito de intervir no mundo para combater injustiças sociais e recriar outras práticas se



configura como compromisso social. Se o poder está nas mãos de grupos descompromissados com a democracia e a justiça social, a saída é a resistência.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. Ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*/ organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução*. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

JINKINGS, Ivana. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. *Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. – 1. Ed – São Paulo: Boitempo, 2016.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MORETTI, Cheron Zanini. Resistência. In: STRECK; Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 359-360.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*/ organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. In: *Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)* – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2017.



## PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O DIÁLOGO FAMÍLIA-ESCOLA: DO PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO DA PARTICIPAÇÃO ÀS AÇÕES DO QUE SE ESPERA DAS FAMÍLIAS

Hellen Christina Justino Barros<sup>1</sup>

Alanna Tuylla Dantas Figueiredo<sup>2</sup>

Jessyca Paula Marques de Melo<sup>3</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa empírica parte das experiências vivenciadas numa instituição municipal de Educação Infantil, na cidade de Recife-PE. Objetivou compreender o tipo de participação que se espera que as famílias tenham na instituição de ensino, destacando a participação democrática e as ações/metapas traçadas no Projeto Político Pedagógico, e analisar as implicações na efetivação da vivência das famílias dentro da instituição escolar. Foram realizadas entrevista, questionários e observação. Os resultados apontam para o desafio de aproximar teoria e prática.

**Palavras-chaves:** Currículo. Participação. Projeto Político Pedagógico.

### INTRODUÇÃO

Ao analisar a etimologia e a história da palavra democracia pode-se perceber a importância do princípio da participação de todos no processo democratizador da sociedade. Quando a concepção democrática emerge como uma nova forma de gerir a educação conforme é disposta na Constituição Brasileira (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996), o envolvimento coletivo de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar traz a participação como meio necessário de desenvolvimento da democracia dentro das escolas.

Para que haja a efetivação do processo democratizador nas escolas, surgem os mecanismos democratizadores, como é o caso do Projeto Político Pedagógico (PPP). O caráter participativo desse mecanismo aparece como um dos princípios norteadores das práticas escolares, tanto na elaboração quanto na vivência. Visando garantir a participação da comunidade escolar, inclusive da família, o projeto através desse

<sup>1</sup> Estudante de graduação do curso de Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, [hellen-cristina-15@hotmail.com](mailto:hellen-cristina-15@hotmail.com).

<sup>2</sup> Estudante de graduação do curso de Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, [ana\\_figueiredo@hotmail.com](mailto:ana_figueiredo@hotmail.com).

<sup>3</sup> Estudante de graduação do curso de Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, [jessyca.melo@outlook.com](mailto:jessyca.melo@outlook.com).



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



princípio traça metas e ações a serem alcançadas. Dessa maneira, o PPP é uma forma de organização do trabalho pedagógico que deve visar, essencialmente, a formação do sujeito. Logo, uma das maneiras do currículo ganhar forma na escola acontece por meio dos planos de ação do PPP.

A partir disso, o presente trabalho de pesquisa tem como curso investigativo a relação família-escola a partir da questão problematizadora como as ações/metras traçadas no Projeto Político Pedagógico auxilia na concretização da participação dos pais na escola. Assim, tem como objetivos compreender o tipo de participação que se espera que as famílias tenham na instituição de ensino, destacando a participação democrática e as ações/metras traçadas no Projeto Político Pedagógico, e analisar as implicações que essas ações/metras traçadas têm na efetivação da vivência das famílias dentro da instituição escolar.

O interesse investigativo da pesquisa apresentada aqui foi desencadeado a partir das experiências vivenciadas em uma creche pública. Assim, buscamos levantar possíveis reflexões a respeito da real necessidade de revermos as formas como vêm se dando a participação das famílias nas escolas, realizando uma análise da articulação entre aquilo que é pensado no PPP e o que realmente acontece na instituição escolar.

Para isso, começamos indicando o caminho a ser percorrido pela pesquisa. Depois apresentamos os resultados a respeito da forma como as famílias participam na escola. Por fim, as conclusões.

### **METODOLOGIA**

O presente estudo, conforme os objetivos, possuiu caráter investigativo, sendo de natureza qualitativa. A abordagem qualitativa, a qual permite uma aproximação como o fenômeno e o pesquisador. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem procura significados, ou seja, os investigadores devem estar preocupados com as perspectivas e o processo da pesquisa. Sendo da área investigativa Educacional, foi escolhido o delineamento documental e bibliográfico para o levantamento e a seleção de informações, por meio de autores que discutem a temática.

Essa pesquisa assim como a abordagem qualitativa, é classificada quanto aos objetivos gerais como descritivo, pois descreverá de maneira minuciosa as





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



características da população pesquisada. Além disso, é classificada quanto ao delineamento como um estudo de campo, porque utiliza de várias estratégias de coleta, a fim de procurar uma maior profundidade com as questões propostas e também ressalta a interação com os pesquisados. (GIL, 2006)

Nessa investigação da área de Educação, além de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, é empírica. Empírica, pois foi fundamentada na relação família-escola da instituição referida, onde foram feitos levantamentos de dados referentes às implicações que repercutem as ações/metapas definidas para a participação das famílias no Projeto Político Pedagógico e de como se dá na prática essa participação.

A pesquisa foi desenvolvida numa instituição pública municipal de Educação Infantil, localizada na cidade de Recife e os dados foram coletados durante o segundo semestre do ano de 2017. A creche atendia 99 crianças até o ano da pesquisa, sendo distribuída de acordo como mostra a Tabela 1:

Nível de Ensino	Crianças
Berçário	16
Grupo I	21
Grupo II	20
Grupo III	20
Grupo IV	22

Tabela 1. Refere-se à distribuição do quantitativo de crianças atendidas pela creche.

A população foi composta por pais, professores, crianças, gestor e funcionários da escola. A amostra voluntária foi composta por sujeitos que aceitaram participar da pesquisa e que estavam conscientes dos objetivos da pesquisa.

A primeira etapa da pesquisa aconteceu com as observações, conversas informais, diário de campo e levantamento de informações documentais e bibliográficas, de acordo com as vivências no campo de pesquisa. Em seguida, foram aplicados questionários para os pais, visando obter dados sobre a participação da família. Por fim, realizou-se a entrevista com a gestora, a partir da relação das ações estabelecidas no Projeto Político Pedagógico e a real participação das famílias.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Através das informações coletadas pelos questionários, observações e entrevistas, analisamos os resultados relacionando com o apoio teórico, com a finalidade de possibilitar considerações importantes dos dados pesquisados.

### RESULTADOS

Ao nos referirmos ao Projeto Político Pedagógico no sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu* e significa “lançar para diante”. Isso nos evidencia o dinamismo entre o espaço-temporal presente na elaboração e materialização do PPP. Ou seja, ao construirmos os projetos das escolas, são planejadas as intencionalidades do que se pretende fazer para diante, com base no que já ocorre no presente, conforme afirma Gadotti:

Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. (GADOTTI, 2000, p. 38)

Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico é um instrumento de gestão democrática, sendo construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo, conforme aponta Veiga (2002). Assim, não deve ser compreendido como agrupamento de planos de ensino e de metas diversas fruto do currículo. Pois, a complexidade do projeto envolve o desafio de aproximar a teoria da prática, de acordo com as repercussões do que se pensa no presente e do que se quer realizar no futuro, dentro das possibilidades. Por isso, Santiago (2009) ressalta que o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPPE) é um processo e assume um lugar de ressignificação das políticas de ensino desde sua programação até sua efetivação.

O PPP é compreendido também como a indicação da organização do trabalho pedagógico da escola, sendo parte da materialização do currículo. Por isso, quando Freire (1991) alerta sobre a perspectiva de não existir administração ou projetos pedagógicos neutros, assim como currículos, compreende-se que a construção do Projeto Político-Pedagógico revela concepções, conceitos, princípios defendidos pela escola. Conforme Veiga (2002), os princípios que devem nortear a elaboração do projeto são vários, mas pode-se destacar a gestão democrática.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Pautado nesse princípio, o Projeto deve proporcionar espaço de diálogo entre as várias vozes que formam a comunidade escolar. Por ser concebido como espaço social, o Projeto também é marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que remetem para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. Assim, ao compreender que a escola possui finalidades educativas, o Projeto é considerado um imperativo pedagógico, conforme Santiago (2009). E assim todos devem ter clareza das suas responsabilidades e papéis, visando às finalidades da escola.

Partindo dessas implicações e do curso investigativo da pesquisa sobre a relação família-escola, levando em consideração a questão problematizadora de como as ações/metast traçadas no projeto político pedagógico auxiliam na concretização da participação dos pais na escola, podem-se traçar alguns resultados, visando realizar uma análise da articulação entre aquilo que é pesando no projeto político pedagógico e o que realmente acontece na instituição.

No caso da Educação Infantil, o educar deve está associado inteiramente ao cuidar, conforme afirma o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998). Por isso, a relação família-escola deve está estreitamente associada para que o cuidar e o educar possa permitir um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Essa relação fundamental na Educação Infantil norteia muitas ações definidas no Projeto Político Pedagógico, visando esclarecer os papéis da família e da escola. Assim, de acordo com o observado e com a intenção de perceber o que o PPP define na teoria para projetar as ações práticas, conseguimos extratos do PPPE que mostra como a instituição pesquisada projeta suas ações pautadas no cuidar e no educar, conforme evidencia a Figura 1 :

AÇÕES	Meses - 2015
7.1 APROXIMAR A ACESSIBILIDADE INICIAL DAS FAMILIAS NO PERÍODO DA ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS, DISCUTINDO COM OS EDUCADORES OS OBJETIVOS DESTES PRIMEIRO CONTATO	Fev. e Mar
7.2 APERFEIÇAR O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO PARA AUXILIAR E ENCORAJAR FAMILIARES A FICAR NA UNIDADE ATÉ QUE AS CRIANÇAS SE SINTAM SEGURAS.	Jan. e Mar.

Figura 1. Foto do Projeto Político Pedagógico.

Ao folhear o Projeto Político Pedagógico encontramos um tópico denominado de “*Dimensão cooperação e a troca com as famílias e a participação na rede de proteção*”, destinado às ações que se refere ao tipo de participação que se espera que as famílias tenham na Instituição de ensino e como a Creche poderá incentivar essa participação. A Figura 1 revela ações/metapas traçadas no PPP correspondente à cooperação entre família-escola durante adaptação das crianças na instituição, principalmente no início do ano. Além dessas destinadas para o início do ano, esse tópico traz ações para todo o ano letivo.

Levando em consideração o que Paro (2008) fala a respeito da participação democrática das famílias na escola, ele aponta que esta não se dá espontaneamente, ela é resultado de um processo histórico de construção coletiva. O autor destaca que é fundamental e que há a necessidade da escola prever mecanismos institucionais que não apenas mobilizem a participação dos pais, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola. Paro (2007, p. 10) destaca ainda, que a participação dos pais na escola deve sempre estar “[...] ligada à tomada de decisões e não como mera forma de prestação de serviços ou de contribuição financeira [...]”.

Com base nesse contexto, observou-se no projeto político pedagógico da creche a seguinte ação traçada:

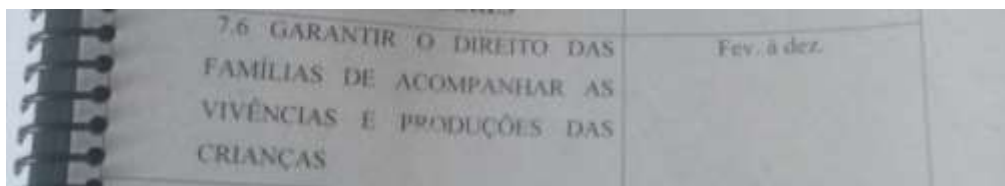


Figura 2. Foto do Projeto Político Pedagógico.

A ação traçada na Figura 2 visa mobilizar as famílias para participar efetivamente das práticas escolares dos seus filhos, através do direito ao acompanhamento das vivências e produções das crianças. Assim, como Paro (2008) afirmou a garantia da participação não aconteceria somente com a criação de um mecanismo que apenas mobilize, mas acontece quando o mesmo também cria meios para incentivar. Por isso, além da ação ser traçada, a Creche cria espaços para incentivar e concretizar essa prática participativa. De acordo com o observado e com o registro de diário de campo, nota-se que uma das formas de incentivar esse acompanhamento



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



família-criança, está ligada à tomada de decisão que a escola incentiva em relação aos seus projetos.

Existe na escola um projeto destinado à prática da leitura, visando à criação de espaços para o letrar e o alfabetizar. A metodologia desse projeto é pautada na escolha de um livro de história para ser norteador de práticas realizadas durante determinado tempo. A pré-seleção desses livros é feita por professores e em seguida as famílias decidem coletivamente se concordam com os livros escolhidos. A Instituição dá suporte para que essa escolha seja consciente, através de meios que possibilitem compreender a justificativa da seleção.

Outra ação que é traçada no projeto da Creche e incentivada são as reuniões. A presença da família na escola deve ser compreendida por todos como mecanismo de representação e participação política. E são as reuniões que podem proporcionar uma maior participação e envolvimento da família na Creche, nesse sentido de tomada de decisões. Esse evento é o que mais aparece nas ações traçadas pelo PPP da Creche, conforme pode ser visto na Figura 3. Os tópicos 7.5, 7.7 e 7.8 são exemplos de algumas dessas ações relacionadas às reuniões e aos atendimentos individualizados. Vale ainda ressaltar que as cores destacadas nas laterais da tabela indicam como a concretização das ações têm se efetivado. A cor verde significa que a creche vem conseguindo efetivar a ação, já a cor amarela significa que ainda precisa melhorar.

7.5 GARANTIR DIAS DA SEMANA ESPECIFICOS PARA O ATENDIMENTO INDIVIDUAL DAS FAMILIAS PELA EQUIPE DA GESTÃO E PROFESSORES.	Ver. 3.000 VERDE
7.6 GARANTIR O DIREITO DAS FAMILIAS DE ACCOMPANHAR AS SITUAÇÓES E PRODUÇÓES DAS CRIANÇAS.	Ver. 3.000
7.7 GARANTIR AS REUNIÓES PEDAGÓGICAS PELO MENOS QUATRO VEZES AO ANO PARA APRESENTAR E DISCUTIR COM OS FAMILIARES O PLANEJAMENTO E AVALIAÇÓO DO CMEI	Ver. 3.000, ago. 9 VERDE
7.8 REALIZAR PELO MENOS DUAS VEZES AO ANO OS PLANEJÓES PEDAGÓGICOS COM OS FAMILIARES PARA ENTREGA E	Ago. 9 da AMARELO

Figura 3. Foto do Projeto Político Pedagógico.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Na fala da gestora e de acordo com o observado, compreende-se o porquê da constante presença das reuniões e atendimentos nas ações traçadas. Percebe-se que o evento das reuniões e atendimentos individuais são os que mais permitem a participação das famílias no sentido democrático, visando à tomada de decisões na instituição. Dessa forma, observou-se que a Creche tenta criar vários mecanismos que incentivem essa participação, como a promoção de atendimento individualizado por família, adequação do horário de reuniões, estabelecimento de combinados prévios entre o professor e a família para acompanhar as crianças, dentre outras formas.

Por outro lado, a complexidade do projeto envolve o desafio de aproximar a teoria da prática, pois como afirma Santiago (2009) o projeto é um processo de ressignificação. Assim, mesmo as reuniões e os atendimentos individualizados sendo considerados um meio de promoção, mobilização e incentivo das práticas participativas de tomada de decisões das famílias, nota-se através das vivências e da fala da gestora, que ainda é um desafio sua concretização. As reuniões coletivas são as mais difíceis de realizar, pois requer a adequação entre o horário do trabalho dos pais e o momento que a Creche possui disponível, conforme afirma a gestora durante a entrevista.

Por isso, através das observações percebe-se que os atendimentos individualizados são os que mais são realizados, pois as famílias conseguem agendar previamente com os professores um horário. Dessa forma, nota-se no discurso da gestora um maior investimento nesses atendimentos, pois quando perguntada sobre como a escola incentivava a participação das famílias na escola, a mesma responde: *“Disponibilizando uma agenda paralela para os atendimentos individuais, por família, combinados antecipadamente pelos professores”*.

Frente ao contexto observado e descrito pela gestora em relação à realização das reuniões e atendimentos, nota-se a necessidade de compreender como as famílias entendem a sua participação nesse meio que dispõem do caráter político de tomada de decisões, conforme Paro (2008). Através da aplicação de questionários, conseguimos obter os seguintes dados:

<b>Opiniões sobre:</b>	<b>P/R 1</b>	<b>P/R 2</b>	<b>P/R 3</b>	<b>P/R 4</b>	<b>P/R 5</b>
------------------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



<b>Reuniões</b>	- Informativa  - Entrosamento: pais/educadores e gestão	- Importante  - Acompanhar o desenvolvimento  - Possibilidade de opinar nas decisões	- Andamento pedagógico  - Acompanhar o desenvolvimento	- Importante  - Acompanhar as atividades desenvolvidas	Interessantes
<b>A creche permite a participação?</b>	- Acolhimento  - Orientação	- Liberdade no acesso  - Convite para reuniões  - Informativa	Importância das ideias propostas	Disponibilidade da gestão e dos professores	- Atualmente, se percebe uma divisão de forças que compromete a qualidade do trabalho.

1. Tabela referente aos questionários.

2. P/R: Pai ou Responsável.

De acordo com as respostas dos pais/responsáveis, apresentadas na tabela 1 referentes às reuniões, verifica-se que para os pais das crianças as reuniões são importantes, pois permitem que eles acompanhem as atividades que são propostas e o desenvolvimento cognitivo dos seus filhos, proporcionam entrosamento entre os pais, educadores e a gestão, além da possibilidade de opinar nas decisões desempenhadas pela Creche.

A partir da análise dos questionários respondidos pelos pais/responsáveis das crianças da Instituição investigada, também identificamos que a maioria deles entende que a escola permite a participação na vida escolar dos seus filhos, seja acolhendo, orientando, levando em consideração propostas e ideias dadas durante as reuniões, informando sobre as atividades e na disponibilidade da gestão e dos professores quando necessário. Exceto o sujeito 5, que revela uma divisão clara de forças que podem comprometer a qualidade de trabalho na Creche.

Mesmo tendo ciência da importância da relação família-escola presentes nas reuniões e nos atendimentos individualizados, tanto por parte da Creche como por parte das famílias, observou-se na fala da gestora e nas vivências, que o maior quantitativo de participação da família é na promoção dos festejos e comemorações da Creche, mesmo existindo várias formas de incentivo à participação, como as reuniões e os atendimentos



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



individualizados, os convites constantes para as famílias estarem presentes durante o cotidiano e nas práticas escolares, dentre outras formas. Assim, ao ser perguntada sobre quais as ações traçadas no projeto acontece mais facilmente, a gestora disse: *“A participação deles durante momentos coletivos, como alguns festejos (tocando violão, declamando poesias) e momentos de interação... Bom dia ou Boa tarde... E a roda de capoeira”*.

Como se pode perceber as ações/metras traçadas têm grande importância na orientação das práticas pedagógicas que envolvem a participação democrática das famílias na instituição, mas não garante por si só a materialização da efetivação da vivência das famílias. Existem vários fatores que podem comprometer a concretização da participação das famílias dentro da instituição. Um desses fatores pode ser percebido na fala da gestora quando indagada sobre como acontece ao longo do ano a participação dos pais nas reuniões, ela afirma que: *“Depende das relações entre família e os educadores de sala, especificamente, com o professor. Quando esta relação é próxima e profissional, os pais comparecem mais efetivamente as reuniões”*. Embora a gestora ressalte a relação professor-família, ela destaca que existem outros fatores que podem causar entraves na participação da família, como a indisponibilidade dos pais frente aos horários das reuniões, a falta de compreensão da importância do participar, a ausência de espaços de diálogos na instituição, dentre outros.

### CONCLUSÃO

As ações/metras traçadas no PPP contribuem para a criação de espaços que mobilizem e incentivem a participação democrática das famílias, mas para sua real concretização deve-se compreender o que a própria etimologia da palavra projeto significa, lançar para diante. Isso nos evidencia o dinamismo entre o espaço-temporal presente na elaboração e materialização do projeto político pedagógico. Ou seja, ao construir os projetos com as ações, são planejadas as intencionalidades do que se pretende fazer para diante, com base no que já ocorre no presente. Por isso, mesmo que as ações não se realizem como se esperava, deve-se entender que o projeto envolve o desafio de aproximar a teoria da prática, de acordo com as repercussões do que se pensa no presente e o que se quer realizar no futuro, dentro das possibilidades.





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Por meio dos resultados obtidos com a pesquisa, considera-se que, embora o estabelecimento do diálogo entre família-escola através das ações/metras traçadas no Projeto Político Pedagógico contribua para a participação da família na instituição escolar, ele não garante a efetivação e a materialização desse princípio da gestão democrática. As ações/metras traçadas servem como norteadores da prática, mas a participação concreta depende de vários fatores, como o envolvimento dos participantes e os espaços criados pela instituição no que diz respeito ao incentivo da participação.

Nessa perspectiva, visando ampliar a participação democrática das famílias, as instituições devem proporcionar mecanismos diversos para atender e incentivar a todos nas suas especificidades. Mas, compreende-se que existem fatores externos ao domínio das escolas, como a indisponibilidade de horários dos pais. Ou seja, mesmo com o incentivo e a criação de espaços, as famílias podem não participar. Pois, como o projeto é dinâmico e permeado das ações humanas, a participação pode ser ressignificada no processo educativo.

Outro aspecto que reflete esse processo de ressignificação é a frequência do aparecimento das ações traçadas na prática. Com base nas respostas dos pais/responsáveis em relação às formas como a creche permite a participação das famílias, percebe-se que as ações ligadas ao acolhimento, somente aparece na voz de um pai. Partindo que a pesquisa aconteceu durante o final do ano letivo, entendemos que uma possível justificativa para a ausência das ações de acolhimento das crianças no sentido de adaptação escolar ser um fator pouco citado pelos pais e gestora, ocorreu pelo fato dessa demanda acontecer com maior frequência no início do ano.

Já no final do ano, as ações que mais apareceram estão relacionadas com as reuniões e atendimentos individualizados. Já que essas ações referem-se ao acompanhamento das vivências das crianças apareceram com mais frequência no período da pesquisa. Assim, por ser parte de um processo, as ações podem aparecer com mais frequência em um determinado período ou menos em outro. Talvez se a pesquisa tivesse sido feita no início do ano, as ações em destaque seriam outras. O que remete a articulação entre prática e teoria, pois as demandas da instituição podem alterar não somente a própria ação, mas também a frequência do aparecimento da mesma.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



Como foi averiguado, mesmo que a atribuição das ações/metras traçadas no plano não garantam por si só a participação, o estabelecimento das mesmas é fundamental para orientar e pensar o que está acontecendo no presente, para possibilitar melhorias futuras. Assim, as ações/metras são meios que possibilitam e contribuem para o diálogo família-escola, e não um fim em si mesmas, sendo um dos seus maiores desafios, o mesmo do Projeto Político Pedagógico, a aproximação entre o que se é pensado e o que se é vivenciado.

### REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: Investigação Qualitativa em educação. Uma introdução á teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto,1994. P. 47-51.

BRASIL. **Constituição Federal** de 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991, 144 p.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. In: Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, Atlas. 6° edição.2006 p. 41-47.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade de Ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008. 119 p. (Série Educação em Ação).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 a edição Papirus, 2002.

SANTIAGO, Eliete. O projeto político pedagógico da escola como instrumento de gestão democrática. IN: MACHADO, Laêda; SANTIAGO, Eliete. (Orgs). Políticas e gestão da educação básica. Recife, Editora Universitária, 2009, p. 83-94.



X Colóquio Internacional Paulo Freire  
Opressão e Libertação na  
Atualidade



**REFLEXÕES SOBRE UM CURRÍCULO ARGILOSO E O  
POTENCIAL DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DE  
TRABALHADORES E MOVIMENTOS SOCIAIS  
EM DEFESA DO SUS**

Grasiele Nespoli<sup>1</sup>

Vera Joana Bornstein<sup>2</sup>

Irene Goldschmidt<sup>3</sup>

**Resumo**

Trata-se de uma reflexão sobre a construção curricular do curso de aperfeiçoamento de Educação Popular em Saúde, promovido pela SGEP/MS e coordenado pela EPSJV/FIOCRUZ. Construído coletivamente, o currículo fundamenta-se nas ideias de Paulo Freire e orienta-se pelos seguintes princípios: diálogo, problematização, amorosidade, construção compartilhada do conhecimento, participação democrática e popular. A sistematização dessa experiência indica a riqueza da educação popular, considerando sua porosidade ao imprevisível, à experiência dos sujeitos e à realidade dos diversos territórios onde o curso acontece.

**Palavras-chave:** Educação Popular em Saúde; Agentes de Saúde; Currículo

**1. Introdução**

A institucionalização da Educação Popular, por meio da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEP-SUS), consolida um processo de luta histórica dos movimentos de educação popular e evidencia sua importância no campo da saúde. A educação popular é reconhecida por se fundamentar em princípios e práticas contrários

---

<sup>1</sup> Doutora, pesquisadora e professora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz, [grasielenespoli@fiocruz.br](mailto:grasielenespoli@fiocruz.br)

<sup>2</sup> Doutora, pesquisadora e professora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz, [vejoana@fiocruz.br](mailto:vejoana@fiocruz.br)

<sup>3</sup> Mestre, pesquisadora e professora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz, [irenegolds@gmail.com](mailto:irenegolds@gmail.com)



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



aos modelos hierarquizados, autoritários e norteados por uma perspectiva de educação elitista ou, como diria Paulo Freire, bancária.

Um dos principais desdobramentos da institucionalização da educação popular como uma política nacional foi a ampliação dos espaços e iniciativas de articulação entre os movimentos sociais e a gestão do SUS, “sobretudo, na reflexão sobre a importância e significado que as práticas de educação popular em saúde possuem no contexto da gestão participativa e do cuidado integral em saúde” (Brasil, 2013, p. 8).

Na PNEPS-SUS, a educação popular é compreendida como:

práxis político-pedagógica orientadora da construção de processos educativos e de trabalho social emancipatórios, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à horizontalidade entre os saberes populares e técnico-científicos, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa, ao respeito às diversas formas de vida, à superação das desigualdades sociais e de todas as formas de discriminação, violência e opressão (Brasil, 2013, p.9).

Foi no âmbito da PNEPS-SUS, de seu Plano Diretor, que teve origem o Curso de Educação Popular em Saúde (EdpopSUS). Primeiramente como um curso de sensibilização com carga horária de 53 horas, o EdpopSUS foi promovido pelo Departamento de Apoio Gestão Estratégica e Participativa da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa do Ministério da Saúde (DAGEP/SGEP/MS) e coordenado pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), ambas unidades da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Essa fase foi desenvolvida de 2013 a 2014, ofertou dezenove mil vagas, e envolveu nove unidades da federação: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe.

A avaliação positiva da experiência do curso indicou a importância de sua continuidade e aprofundamento. Em 2015, se iniciou a elaboração de sua segunda fase, agora como um curso de Aperfeiçoamento com carga horária de 160 horas e sete mil vagas oferecidas em quinze unidades da federação (Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Roraima, São Paulo e Sergipe). Como o curso desde seu início foi prioritariamente para agentes comunitários de saúde (ACS) e agentes de vigilância em



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



saúde (AVS), trabalhadores de nível médio, a coordenação da segunda fase passou para a EPSJV, instituição que tem se dedicado, dentre outros projetos, à formação técnica desses trabalhadores.

Tendo como base um dos princípios da Educação Popular em Saúde (EPS), que é a construção compartilhada do conhecimento, todo o processo foi feito coletivamente por meio do diálogo e de pactuações. E também foi permeado por muitas inquietações, sendo que a mais importante diz respeito, grosso modo, à contradição de se instituir um curso de educação popular num currículo nacional, uma vez que o método da educação popular parte sempre do diálogo, das experiências e da participação dos sujeitos, do inédito e do inusitado, da realidade que os cercam e os constituem.

Nesse sentido, lançamos uma série de questões iniciais. É possível operar por essa contradição e construir uma unidade do processo educativo que considere a diversidade de sujeitos e realidades onde o curso acontece? É possível sugerir um caminho que dê abertura a novos arranjos e estratégias pedagógicas? Como traçar uma proposta que respeite a autonomia dos educadores e educandos, sem ferir as intencionalidades de um curso de educação popular? Enfim, como garantir que o caminho proposto não se torne rígido, cristalizado, autoritário, se contrapondo à educação popular?

Neste trabalho, objetivamos fazer uma reflexão sobre a experiência curricular do EdpopSUS em sua segunda edição, apresentando seus pressupostos e princípios pedagógicos; a construção de sua trajetória formativa; e os rearranjos tecidos e estratégias pedagógicas incorporadas ao longo dos encontros. Nossa premissa é que o currículo de um curso de educação popular precisa ter abertura para ser moldado e recriado nas mãos de educadores e educandos, considerando suas experiências, necessidades, realidades e expectativas.

## 2. Pressupostos teóricos e metodológicos

Partimos da ideia que a educação popular é um “processo de organização e luta dos educandos para transformar as condições de injustiça que os mantêm em sua condição de oprimidos e excluídos.” (Torres Carrillo, 2013, p. 18). Constitui-se, como Paulo Freire afirma, como um “nadar contra a correnteza” que “jamais separa do ensino



## X Colóquio Internacional Paulo Freire

### Opressão e Libertação na Atualidade



dos conteúdos o desvelamento da realidade” (2001, p. 49). Na sua base teórica está o pressuposto de que todos detêm algum tipo de saber, que ninguém vive na ignorância absoluta e, também, que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 78).

Freire entende que o ser humano é um ser em relação, num mundo de relações, onde homens e mulheres vivem *com* e *no* mundo, se fazendo sujeitos históricos, ricos de experiências. O ser humano é inacabado e está em constante formação, fazendo-se nas mediações com o mundo, no processo de transformação pelo trabalho, nas reflexões sobre sua vida, nas leituras do passado, nas perspectivas de futuro. Na relação com o mundo, as experiências se constituem no contínuo da história, no processo de construção cultural que é comunicacional e intersubjetivo. A educação, para ser libertadora, tem que aprofundar a tomada de consciência que acontece quando o homem se defronta com o mundo.

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo. (FREIRE, P. 1983, p. 51).

A obra de Paulo Freire foi muito importante para mostrar que os problemas sociais são resultados da divisão da sociedade em classes, divisão própria do capitalismo que permite que aqueles que detêm os meios de produção (e a riqueza) exerçam o poder político sobre a classe trabalhadora; e que essa realidade e os seus problemas determinam os processos educativos. Para Paulo Freire (1981, 1983), a educação não deve estar a serviço da elite, ao contrário, deve ser uma forma de politizar a classe trabalhadora e os setores populares para lutar por seus direitos e para buscar caminhos para a superação da desigualdade social e exploração humana. Nesse sentido, a educação se dá para além dos muros das instituições formais de ensino, estabelecendo-se como um processo contínuo de construção do saber em todos os espaços, desde a reunião das associações até a organização para a colheita de feijão, desde o conselho gestor da unidade básica de saúde até as Conferências Nacionais de Saúde.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



É o pensamento de Paulo Freire que fundamenta o Projeto Político Pedagógico e do EdpopSUS, que orienta um currículo que valoriza a autonomia e a participação de educadores e educandos em sua construção, e que sustenta a importância da sistematização da experiência como uma forma de produção de conhecimento.

Nesse sentido, a perspectiva política-pedagógica do Edpopsus fundamenta-se nos mesmos princípios da PNEPS-SUS, que são princípios da educação popular, são eles: diálogo, problematização, amorosidade, construção compartilhada do conhecimento, participação democrática e popular. Esses princípios ampliam o compromisso com a construção de novas sociabilidades, e fortalecem a luta pelo direito à saúde, por meio de práticas educativas ancoradas no reconhecimento dos saberes populares, no incentivo à participação na gestão, na problematização do trabalho e na integração das práticas de cuidado, respeitando a diversidade cultural dos territórios.

Assim, o EdpopSUS orienta-se no sentido de promover uma reflexão crítica da realidade, fortalecendo o enfrentamento dos modos de exploração, opressão, discriminação, dominação cultural, mercantilização da saúde e medicalização da vida.

Em relação à metodologia, ao longo da experiência do EdpopSUS, a sistematização foi assumida como estratégia pedagógica do curso e, ao mesmo tempo, método de produção de conhecimento. Como uma filosofia da prática, se constitui um método muito usado na educação popular, desenvolvido pelos sujeitos sociais da experiência, é, portanto, feito a várias mãos, várias cabeças e vários corações. Para Oscar Jara, a sistematização não resguarda uma neutralidade científica na observação, descrição e análise dos processos, ao contrário, a sistematização deve penetrar nas relações de poder em curso nas experiências, buscando entender as causas e consequências inscritas nestas relações, e deve contribuir para que elas sejam alteradas. Jara observa que a sistematização se organiza como um processo que busca “retirar da experiência vivida os elementos críticos que nos permitam dirigir melhor nossa ação para fazê-la transformadora, tanto da realidade que nos rodeia, como de nós mesmos como pessoas.” (Jara, 2012, p. 26).

Nossas reflexões têm base nas memórias das reuniões e oficinas de planejamento do curso e, principalmente, nos documentos gerados ao longo do processo de sua



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



construção: plano de curso, material didático, relatórios de educadores e diários dos encontros. Apresentamos resultados preliminares do projeto de pesquisa *Saberes da experiência: sistematização do curso de aperfeiçoamento em educação popular em saúde*<sup>4</sup>, em específico, a análise da construção curricular do EdpopSUS em sua segunda fase.

### 3. O currículo do EdpopSUS: desenho, estratégias e recursos educativos

O currículo do EdpopSUS foi construído coletivamente em oficinas com aproximadamente 90 participantes de instituições e movimentos sociais envolvidos com a educação popular. Nesse primeiro momento foi realizada uma avaliação do EdpopSUS 1, desenhada a primeira grade curricular e proposta uma estrutura para o material educativo. Assumimos que a educação popular, no campo da saúde, tem um acúmulo que permite construir um currículo com certo grau de envergadura, pautado no diálogo, na autonomia e na participação democrática de educadores e educandos, organizado em eixos temáticos, encontros e atividades pedagógicas que tomam as experiências dos participantes como ponto de partida, e que refletem conteúdos considerados fundamentais para a formação dos trabalhadores e lideranças que atuam no campo da atenção básica, em especial, da estratégia saúde da família.

Depois de discutidos temas, conteúdos e atividades, foi definida a organização em seis eixos temáticos divididos em momentos presenciais e trabalhos de campo, somando um total de 160 horas. Os Eixos são: 1) A construção da gestão participativa e a experiência como fio condutor do processo educativo; 2) A educação popular no processo de trabalho em saúde; 3) O direito à saúde e a promoção da equidade; 4) Território, lugar de história e memória; 5) Participação social e participação popular no processo de democratização do Estado; 6) O território, o processo de saúde-doença e as práticas de cuidado.

A organização em Eixos Temáticos, e não módulos ou disciplinas, busca promover a integração e a articulação do conteúdo. A carga horária é distribuída em 17

---

<sup>4</sup> O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EPSJV, em setembro de 2017, sob o registro CAAE: 70731217.0.0000.5241.





# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



encontros de 8 horas (presencial), mais 24 horas de trabalho de campo (dispersão), que são atividades que articulam os Eixos. No último encontro é realizada uma mostra local das experiências do curso ou, como aconteceu em vários casos, uma mostra estadual.

O primeiro Eixo apresenta a proposta do curso, os princípios da educação popular e o processo de sistematização da experiência. Desde o início a sistematização é uma estratégia pedagógica que gerou importantes narrativas sobre as experiências e vivências. O segundo eixo faz uma reflexão sobre o processo de trabalho e as práticas educativas, problematiza a educação sanitária que opera pela lógica da pedagogia bancária e busca re-significar as práticas educativas pelos princípios da educação popular. O terceiro eixo aborda a importância do direito à saúde problematizando as desigualdades sociais e promovendo uma reflexão sobre a importância do enfrentamento das iniquidades sociais, apresenta reflexões sobre a diversidade cultural, abordando a arte e a espiritualidade como importantes dimensões da vida. O quarto eixo promove uma leitura dos territórios recuperando a memória por registros históricos e narrativas dos moradores e lideranças sociais, e identifica e valoriza os movimentos sociais que instauraram processos de luta por direitos. O quinto eixo problematiza os processos democráticos, as práticas de participação social e popular e a influência da mídia no processo de construção da verdade. O sexto e último eixo aborda o cuidado, problematiza a hegemonia e a insuficiência da biomedicina diante da determinação social do processo saúde-doença, reflete sobre as práticas integrativas no âmbito do SUS e incentiva o reconhecimento dos saberes populares de cuidado nos territórios. E, por fim, são realizadas mostras locais e/ou estaduais. As mostras encerram o curso, consolidam a sistematização das experiências.

Tal como o currículo, o material educativo do curso foi construído a várias mãos, e buscou materializar a trajetória formativa proposta em sua organização curricular. O material educativo é composto por dois livros: 1) o Guia do curso, organizado pelos eixos temáticos, que propõe para cada encontro atividades que partem das experiências dos educandos e que visam promover um exercício de ação-reflexão-ação; 2) um compêndio de textos de apoio que organiza e disponibiliza o conteúdo considerado fundamental para alimentar a proposta do curso. A orientação pedagógica



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



do material educativo reforça a importância do exercício da autonomia e da abertura para que outros arranjos sejam feitos de acordo com a realidade e a experiência de cada turma/coletivo. O material educativo foi pensado no sentido de favorecer um caminho comum para as diversas experiências vivenciadas, sem, no entanto, engessar o processo, visto que o fundamental é garantir a coerência com os princípios políticos-pedagógicos da educação popular que norteiam o Edpopsus.

O curso fundamenta-se numa metodologia participativa, na qual os temas devem ser debatidos e consolidados durante todo o percurso, entre educadores e educandos, possibilitando um processo mútuo e dialógico de produção de saberes, com base na problematização da realidade vivenciada pelos participantes no contexto do SUS. Sendo assim, o próprio curso deverá ser um espaço de vivenciar a educação popular e uma experiência de gestão compartilhada entre educandos e educadores. (Bornstein *et al*, 2016, p.15)

Em cada turma existem dois educadores e até 35 educandos. O educador 1 tem curso superior, experiência docente e geralmente é um trabalhador do SUS, e o educador 2 tem formação em nível médio e experiência em educação popular. A maioria dos educadores é mulher, ambos recebem o mesmo valor de bolsa, porque exercem o mesmo trabalho. Os educadores passam por uma formação de 40h, quando é apresentado o projeto, os princípios pedagógicos, a estrutura curricular, o material didático e as estratégias de gestão do curso.

Outra estratégia é a composição mista das turmas, com Agentes Comunitários de Saúde, Agentes de Vigilância em Saúde, lideranças comunitárias e representantes de movimentos sociais. Tal composição permite que a discussão nos encontros não gire apenas em torno das questões profissionais dos agentes, mas também seja permeada com as questões da comunidade, a partir das vivências dos movimentos sociais.

Além disso, foram organizados alguns mecanismos de gestão como os meios de comunicação (site e listas de emails e whatsapp) e o sistema de gestão acadêmica que, além do registro de notas e frequência, guarda um diário dos encontros, onde educadores sistematizam a experiência do dia.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



### 4. Resultados e conclusões preliminares

Observamos, pelos relatos e memória de educadores, nos seus diários de encontros e pelas cartas elaboradas pelos educandos (cartas de expectativas e de experiência - atividades propostas no curso), que o currículo do EdpopSUS é moldado, como um chão de argila, pelas mãos de um coletivo diverso, unido pela luta e defesa do direito à saúde. Percebemos que a proposta inicial, ainda que tenha sido um fio condutor do processo, foi alterada por meio de novos arranjos.

Procuramos seguir sempre a trajetória proposta, embora vez ou outra trazíamos dinâmicas e alguns ajustes para envolvê-los da melhor maneira. Primamos muito a leitura dos textos de apoio, pela riqueza trazida por nossos autores. No 10º encontro, que caiu no dia 08/03, fizemos uma reflexão sobre opressão e discutimos sobre “as lutas de cada dia”, iniciamos com uma homenagem às mulheres importantes da vida dos educandos, em grande maioria histórias de mulheres muito guerreiras. (Educadores/RJ *apud* Bornstein *et al*, 2018, p.13).

Percebemos que muitos educadores lançaram mão de outras estratégias e recursos educativos, buscando favorecer a leitura do mundo por caminhos diferentes daqueles propostos no material educativo. Foram usados vídeos, poesias, cordéis, repentes, cartazes, desenhos, músicas, realizadas rodas de conversa com convidados, dramatizações, encenações, visitas a diferentes territórios, entre outras dinâmicas como corredor do cuidado e tenda dos contos.

A viagem foi feita de barco, cedido por uma de nossas educandas, cujo esposo tem algumas embarcações que fazem rotas para as ilhas. Nosso encontro foi rico demais. Tivemos a oportunidade de conhecer várias vilas, e seus moradores, onde nos foi oportunizado uma visita aos artesanatos lá feitos, assim como aos berçários de criação de peixes. (Educadoras/PA *apud* Bornstein *et al*, 2018, p.119)

Percebemos que outro potencial da educação popular é a mediação entre saberes, saberes populares e tradicionais, e saberes técnicos e científicos. Essa mediação é um grande desafio. Desejamos ensinar outras leituras sobre a saúde pública, ampliar o conhecimento do vocabulário próprio do SUS e incentivar a participação política, fortalecendo os enfrentamentos necessários para organização de um modelo de atenção democrático e orientado pela atuação nos determinantes sociais e por práticas de cuidado integrativas nos territórios. E aprendemos com os modos de vida e trabalho e



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



com os saberes e práticas de cuidado de diferentes povos e territórios. Essa troca é fundamental para se produzir novas sociabilidades e novas práticas de saúde.

Um resultado importante da experiência é o incentivo ao desenvolvimento da autoestima dos participantes. Na medida em que palavras, experiências e saberes são valorizados, os participantes se sentem sujeitos capazes de criar e refletir. Este potencial aflora no curso e foram muitos os depoimentos relativos à alegria desta descoberta transformadora.

Marcante foi o relato, a avaliação e a produção dos educandos. Foi ver a criatividade dando espaço para a descoberta de tantas potencialidades escondidas. Ver profissionais pouco valorizados dentro das suas equipes agora ajudando a fortalecer a educação popular. (Educadores/RS *apud* Bornstein *et al*, 2018, p.150).

Além disso, o reconhecimento dos saberes populares e das memórias, o incentivo à participação social e popular, a problematização do trabalho e a integração das práticas de cuidado, respeitando a diversidade cultural dos territórios e dimensões como a cultura, a arte e a espiritualidade, são temas/conteúdos que despertam e fortalecem atitudes e práticas de enfrentamento dos modos de exploração, opressão, discriminação, mercantilização da saúde e medicalização da vida.

A Educação popular despertou em nós, educadoras e na maioria dos educandos e educandas, a importância da participação e atuação nos movimentos sociais populares para fortalecer nossas lutas e garantir nossos direitos como trabalhadores e trabalhadoras no sentido de poder estimular outras pessoas ligadas ou não aos movimentos a participarem e conhecerem seus direitos e deveres enquanto cidadãos e cidadãs. (Educadores/CE *apud* Bornstein *et al*, 2018, p.47)

Com isso, concluímos que a experiência do EdpopSUS tem revelado que a riqueza da educação popular está na sua porosidade ao imprevisível, à experiência dos sujeitos e à realidade das diversas regiões, cidades e territórios onde o curso acontece, a partir de uma organização curricular nacional.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



### IV. Considerações finais

No contexto atual, a disputa entre a defesa da saúde como um direito e o tratamento da saúde como mercadoria tem se intensificado, o que amplia o desafio de se investir em ações que possam fortalecer a educação popular como uma prática contra hegemônica, uma vez em que se firma em princípios que visam o fortalecimento da luta política e a superação das iniquidades produzidas socialmente.

Entendemos que a educação popular em saúde, ao se preocupar com a formação de sujeitos políticos envolvidos na luta pela saúde, incide também na luta por melhores condições de vida para todos e no questionamento profundo das iniquidades, injustiças sociais, econômicas e simbólicas. Assim, o Edpopsus assume um lugar de proposição de práticas educativas capazes de fortalecer os trabalhadores e a população na organização e luta pelo direito à saúde, o que implica na luta pelo direito à educação, à moradia, ao lazer, à alimentação, ao transporte, à cultura, ao saneamento e a tantas outras coisas fundamentais para se construir territórios e sujeitos saudáveis.

Consideramos que o Edpopsus é um projeto sensível à análise da conjuntura política e, nesse sentido, se constitui como uma importante estratégia que, pela formação, alcança milhares de trabalhadores e lideranças de movimentos sociais, alimentando uma perspectiva político-pedagógica contrária às iniciativas acirradas com o golpe político que instaurou uma onda conservadora e de retrocessos nas políticas públicas no país.

Por fim, vale dizer que, apesar da realidade adversa ao desenvolvimento de um projeto de educação popular, tem sido possível realizar o curso conforme previsto, logrando inclusive ultrapassar a meta de formação de 400 educadores e 7000 educandos em 15 Unidades da Federação, já que alguns estados assumiram parte dos gastos para realizarem novas turmas que não estavam previstas. Essa realidade parece ter sido possível pelo reconhecimento da importância da educação popular para o SUS, cuja maior compreensão se dará no processo de sistematização de toda a experiência.



# X Colóquio Internacional Paulo Freire

## Opressão e Libertação na Atualidade



### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORNSTEIN, Vera *et al* (org.). *Guia do curso de aperfeiçoamento de educação popular em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016. Disponível em [http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/guia\\_edpopsus.pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/guia_edpopsus.pdf), acesso em agosto de 2018.

BORNSTEIN, Vera *et al* (org.). *Relatório parcial da pesquisa “Saberes da Experiência: sistematização do curso de aperfeiçoamento em educação popular em saúde”*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013*. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (Pneps-SUS). Diário Oficial da União, Brasília, n. 255, seção 1, p. 62-63, 20 nov. 2013. Disponível em: <http://sintse.tse.jus.br/documentos/2013/Nov/20/portaria-no-2-761-de-19-de-novembro-de-2013>. Acesso em agosto de 2018.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* 7ª. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 44ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JARA, Oscar H. *Sistematização de experiências, prática e teoria: para outros mundos possíveis*. Brasília, DF: Cotag, 1ª. Edição, 2012.

TORRES CARRILLO, Alfonso. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R. e ESTEBAN, Maria Teresa. *Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2013.