

A CONTRIBUIÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes *

LEITÃO, Edineide Souza Sá **

RESUMO

Neste artigo, em que tratamos de duas pesquisas inseridas no conjunto crítico do campo da educação, visamos compreender a contribuição da proposta educacional de Paulo Freire nas práticas pedagógicas docentes. Tomamos por base os princípios da educação libertadora em Paulo Freire, elegendo como categoria central o diálogo crítico; para entender a prática pedagógica docente, recorreremos a João Francisco de Souza. Esses dois teóricos nos ajudaram a compreender a prática pedagógica docente na perspectiva crítica em que o processo educativo é influenciado pelos seus sujeitos e contextos. Para o desenvolvimento da pesquisa, apoiamo-nos na abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de produção e coleta de dados a observação do cotidiano escolar. Quanto à organização e ao tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 2008). Focalizamos as ações desenvolvidas na educação infantil e na educação de jovens e adultos, no chão das escolas, a fim de acompanhar o trabalho docente. Os estudos feitos revelaram que os referenciais freireanos oferecem elementos para fundamentar a prática pedagógica docente voltada à formação humana do sujeito no processo de escolarização.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação libertadora. Diálogo. Prática pedagógica docente.

* Licenciada em Química e Mestre em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente, é professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Pesquisadora da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco. Faz parte da Rede Freireana de Pesquisadores, vinculada à Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. E-mail: mariliagabrielaufpe@gmail.com

** Bacharel em Comunicação Social-habilitação em Relações Públicas pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora de curso profissionalizante do Serviço nacional de Aprendizagem Comercial- Senac-PE e Pesquisadora da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: edsouzasaleitao@gmail.com

THE CONTRIBUTION OF PAULO FREIRE EDUCATIONAL PROPOSAL FOR PEDAGOGICAL PRACTICE IN CHILDHOOD, YOUTH AND ADULT EDUCATION

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes*

LEITÃO, Edineide Souza Sá**

ABSTRACT

In this article, where we deal with two inserted search in Critical Education Field, we intend to understand the contribution of the educational proposal of Paulo Freire in pedagogical practices of teachers. We base Principles of Liberating Education in Paulo Freire, choosing As mains category the Critical Dialogue; To understand the pedagogical practices of teachers, we appeal to John Francis de Souza. They both helped us to understand the pedagogical practices of teachers in Critical Perspective where the educational process is influenced by their subjects and contexts. To Research Development, we support in qualitative approach, using As Production instrument and Data Collection the outlook of school routine. Regarding the organization and data processing, we betook to the Content Analysis (Bardin, 2008). We focus Actions developed on early childhood education and youth and adult education, on Ground Schools, in order to follow the teachers' work. Studies Made revealed that Freire's reference offer elements to support a teaching pedagogical practice focused on human formation of the person in the educational process.

Keywords: Paulo Freire. Liberator education. Dialogue. Pedagogical practices of teachers.

* Bachelor of Science in Chemistry and Master in Science Education from the Federal Rural University of Pernambuco, PhD in Education from the Federal University of Pernambuco. She is currently Assistant Professor in the Department of Methods and Techniques of Teaching and researcher of the Paulo Freire Cathedra of the Federal University of Pernambuco. She's a member of the Freirean Network researchers, linked to the Paulo Freire Cathedra of PUC-SP. E-mail: mariliagabrielaufpe@gmail.com

** Bachelor of Science in Social Communication, qualification in Public Relations, from the Catholic University of Pernambuco. Master in Education from the Federal University of Pernambuco. She is currently a teacher of the technical course at SENAC-PE and researcher of the Paulo Freire Cathedra of UFPE. E-mail: edsouzasaleitao@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Os obstáculos sociais, políticos e econômicos do cotidiano têm contribuído negativamente com a esperança de homens e mulheres na construção de uma sociedade menos intolerante e segregadora. Todavia, a educação – se colocada a serviço de processos de ensino e aprendizagem que favoreçam a reflexão crítica, criativa e dialógica do ser humano consigo mesmo e com o mundo – pode desempenhar papel importante no empoderamento dos sujeitos e na transformação de tal realidade.

Esse entendimento, portanto, não se dá com uma percepção simples e espontânea das condições sociais vigentes, mas com base em referências postas na própria história da humanidade, durante a qual sempre existiram processos de exclusão, conflitos e tensões, embora, continuamente, os seres humanos tenham procurado transgredir e criar alternativas de mudança. Isso ganha maior densidade com as contribuições de autores críticos da educação, sobretudo o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire.

Paulo Freire (2001), ao formular as bases da educação libertadora – educação como prática da liberdade –, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substituiu o autoritarismo presente na escola tradicional, contribuiu para construir os princípios da educação comprometida com a humanização do ser humano e sua libertação. Essa concepção se materializa em atitudes, escolhas e relações empreendidas na prática pedagógica docente em que os estudantes são vistos como sujeitos capazes de produzir conhecimento, à medida que são estimulados pelo exercício crítico e dialógico de refletir e estabelecer relações com os objetos de seu contexto social e político, compreendendo que é possível intervir e transformar a realidade.

O pensamento de Paulo Freire, além de estar sempre em movimento e dialogar com diferentes questões contemporâneas, traz elementos norteadores para a construção de teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com a humanização dos sujeitos. Os seus trabalhos contribuem para a reflexão crítica e ampla de currículo, na medida em que este é percebido como um dos instrumentos de veiculação da ideologia de uma sociedade que se materializa nas ações dos envolvidos no processo educativo. Assim, compreende-se a prática curricular como totalidade sociocultural complexa a envolver as interações do espaço escolar. Conforme Santiago (1990, p. 25), o currículo é “[...] a corporificação dos interesses sociais e

[como a] luta cultural que se processa na sociedade. Interesses e luta que invadem e transitam na escola, concretizando-se nas práticas pedagógicas”. Nesse sentido, os fundamentos educacionais de Paulo Freire constituem uma construção teórica do seu pensar crítico-dialético da realidade cujos elementos podem contribuir na elaboração de propostas e na sugestão de práticas curriculares voltadas para formação humana no processo de escolarização com base no trabalho pedagógico docente.

Apoiadas nos estudos de Souza (2007), entendemos a prática pedagógica como processo de formação humana institucional, coletiva e relacional. Nesse sentido, ela envolve ações de gestores, professores e estudantes. A prática pedagógica docente, por sua vez, é um dos núcleos do processo de ensino e aprendizagem, o que não restringe a importância de tal prática e do seu significado; ao contrário, aproxima-a do entendimento de que a ação docente é relacional, formativa, intencional e sistematizada.

Ancoradas nesse quadro de ideias, neste artigo, tratamos de duas pesquisas desenvolvidas na Secretaria de Educação do município de Olinda e outra no município de Camaragibe, ambas no estado de Pernambuco. Nelas, analisa-se a contribuição da proposta educacional de Paulo Freire às práticas pedagógicas docentes¹.

2 MATERIAL E MÉTODO

Selecionamos as Secretarias de Educação dos referidos municípios para desenvolver nosso estudo, respaldadas no trabalho de Guedes (2015), que buscou a contribuição de Paulo Freire na formulação de políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino do estado de Pernambuco. A citada autora apontou, além da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, cinco municípios da região metropolitana de Recife (RMR) – Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão dos Guararapes, Camaragibe, Olinda e Recife –, os quais revelaram em suas propostas curriculares indícios do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. Sendo assim, acompanhamos, mediante a observação do cotidiano escolar, a prática pedagógica docente de duas professoras: a primeira, em uma sala de aula da educação infantil da Secretaria de Educação do município de Camaragibe; a segunda, em uma sala de aula da educação jovens e adultos (EJA) da Secretaria de Educação do município de Olinda.

A observação do cotidiano da sala de aula é um procedimento fundamental. Na

percepção de Tura (2011, p. 189), ela permite o adentramento mais amplo na vida de um grupo, "[...] com o intuito de desvendar as redes de significados produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados". A esse respeito, conforme Lüdke e André (2001) assinalam, à medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

A primeira professora é licenciada em geografia pela Universidade Federal de Pernambuco e especialista em educação infantil pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Há 17 anos no exercício da docência, vinha trabalhando, desde 1998, na rede municipal de Camaragibe, na mesma escola. A turma observada, educação infantil, era formada por 25 crianças com idade de 5 anos (15 meninas e 10 meninos, dentre os quais uma inclusão). Todas apresentavam bom relacionamento; trabalhavam no grande grupo e/ou em pequenos grupos organizados em função do objetivo da aula em relação à atividade a ser desenvolvida.

A segunda professora iniciou o exercício da docência no ano de 1996, com a alfabetização de adultos/camponeses de corte de cana nos municípios do Cabo de Santo Agostinho e de Vitória de Santo Antão em Pernambuco. Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e pós-graduada em política e promoção da igualdade racial pela Fundação Joaquim Nabuco, vinha atuando no município de Olinda, desde 2002, em dois turnos: pela manhã, lecionava no ensino fundamental I e, à noite, na EJA. A turma cujas aulas acompanhamos era de EJA 2 (1º e 2º anos do ensino fundamental I), constituída de 28 estudantes matriculados, mas três ausentes. Percebiam-se níveis diferentes de aprendizagem, pois, enquanto alguns estavam ainda em processo de alfabetização, outros já dominavam, com mais segurança, a leitura e a escrita.

Quanto à organização e ao tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo com ênfase na análise temática (BARDIN, 2008). Os dados produzidos com a observação participante no espaço escolar registrados no diário de campo e analisados, apresentamos-los a seguir.

3 RESULTADOS

3.1 Organização das situações de produção de conhecimento

Os estudos e discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem apontam como desafio superar a concepção, ainda presente, de que ensinar é transferir conhecimentos. Tais estudos colocam em questão o papel desempenhado pelo professor, baseando-se na compreensão de que ensinar é criar e organizar situações de aprendizagens possibilitadoras da produção de conhecimento (FREIRE, 2003). Isso requer postura aberta, crítica e criativa do docente para, em diálogo com os estudantes, vivenciar permanente movimento de construção de saberes.

Nessa direção, as professoras realizavam ações sistemáticas a fim de oferecer aos estudantes oportunidades de terem situações de produção de conhecimento e, intencionalmente, selecionavam e preparavam os recursos didáticos em função dos seus objetivos. Durante as atividades, elas desempenharam o papel de mediadoras do processo de produção do conhecimento: orientavam os estudantes no sentido de estes desenvolverem o trabalho; incentivavam a participação de todos; motivavam e estimulavam, tecendo elogios. Tais atitudes refletiam positivamente no comportamento deles, pois, no decorrer das observações, testemunhamos demonstração de interesse pelos conteúdos, posicionamento crítico, interação com os colegas da turma e prazer em participar. Enfim, as situações de produção de conhecimento estavam organizadas em função das atividades integrantes do processo educativo dos estudantes, vivenciadas diariamente, e de outras atividades praticadas em diferentes dias da semana, de acordo com os objetivos dos componentes curriculares que constituíam o cotidiano escolar.

As atividades articuladas de produção do conhecimento adiante analisadas são as vivenciadas previstas nos objetivos dos componentes curriculares.

3.2 Atividades de produção e socialização do conhecimento: leitura, interpretação e arte na educação infantil

As crianças em diferentes situações de ensino foram estimuladas a desenvolver atividades relacionadas à leitura e ao fazer artístico na linguagem das artes visuais. Elas trabalhavam com diversas modalidades artísticas, tais como desenho, pintura, gravura,

modelagem, colagem, vídeo, entre outras, e usavam vários materiais, como cadernos de desenho, papel-jornal, papel-ofício, giz de cera, lápis hidrocor, lápis colorido de madeira, tinta, massa de modelar e outros. Durante as atividades, a professora as estimulava e, ao final, perguntava sobre o que haviam produzido e o que as motivava; solicitava que socializassem suas produções com os colegas nos pequenos grupos, mostrando os trabalhos e conversando sobre eles; chamava a atenção delas no sentido de acompanharem e valorizarem o trabalho do outro. Nessa direção, objetivando valorizar as produções artísticas desenvolvidas pelas crianças, a professora enviava os desenhos para publicação na seção de desenho do *Diarinho*ⁱⁱ (Figura 1).



Figura 1 - Desenhos das crianças publicados na seção “Meu desenho” do *Diarinho*
Fonte: Jornal Diário de Pernambuco, 26 nov. de 2011

Para as crianças ampliarem seus conhecimentos, a professora também criou situações, trazendo à sala réplicas das obras de artes de artistas, como Tarsila do Amaral e Albert Eckhout. As que registram as frutas brasileiras, de Albert Eckhout, e as três de Tarsila do Amaral – *O mamoeiro*, *A feira* e *O vendedor de frutas* – compuseram um mural exposto na sala intitulado **Apreciando...** e foram trabalhadas em articulação com a temática do projeto **Alimentação saudável**ⁱⁱⁱ, que estava sendo estudada pela turma.

Com o intuito de possibilitar às crianças a oportunidade de fazer (re)leituras de produções artísticas com base em características estéticas e ou contextuais identificadas em obras lidas representativas de diferentes culturas, etnias e gêneros humanos, a professora desenvolveu situações pedagógicas mediante réplicas da arte de Eckhout e Tarsila do Amaral. Acompanhem os procedimentos. Ela iniciou as atividades, mostrando em cartazes as obras dos aludidos artistas; explorou-as, perguntando às crianças o que estavam vendo; escutou e

problematizou as interpretações delas; falou sobre os artistas; relatou os contextos históricos; explicou os motivos que os levaram àquela criação; falou de outras obras dos mesmos artistas, explicando que algumas são chamadas de **natureza morta**; em seguida, convidou-as a fazer a (re)leitura das obras. Uma das atividades de (re)leitura das produções artísticas de Eckhout pelas crianças está descrita a seguir.

Inicialmente, a professora e as crianças prepararam todo o cenário: dispuseram as mesas com as cadeiras formando um semicírculo; colocaram três mesas no centro e as forraram com uma toalha. A professora começou a mostrar as frutas trazidas por ela e pelas crianças, solicitadas no dia anterior; explorou-as, cortou algumas e as arrumou nos pratos. Em seguida, entregou o material para a atividade de pintura: papel-ofício, tinta e pincel. As crianças, após observar o cenário, retrataram suas leituras por meio das pinturas. A professora, caminhando entre elas, incentivava, elogiava e perguntava se estavam precisando de mais algum material. Todas as crianças participaram da atividade entusiasmadas. Finalizados os desenhos, socializaram a produção com os colegas e, por fim, penduraram no varal suas produções que comporiam o painel de artes (Figura 2).



Figura 2 - Painel com as (re)leituras das crianças das obras de arte de Eckhout

Fonte: foto tirada pelas autoras, 2012

Utilizando dinâmica semelhante, elas realizaram a (re)leitura das obras de arte de Tarsila do Amaral. Para tanto, trabalharam com modelagem, usando massa de modelar (Figura 3).



Figura 3 - Painel com as (re)leituras das crianças das obras de arte de Eckhout.

Fonte: foto tirada pelas autoras, 2012

As diferentes atividades artísticas nos evidenciaram que a professora estava proporcionando situações criativas e prazerosas que elevavam a autoestima das crianças e ofereciam a oportunidade de conhecerem algo novo. As situações propostas caminhavam no sentido de que não ficassem restritas ao já conhecido, mas avançassem nas suas leituras de mundo.

3.3 Atividades de produção e socialização do conhecimento: leitura, interpretação e elaboração de diferentes gêneros textuais na educação de jovens e adultos

A leitura, a interpretação e a elaboração de diferentes gêneros textuais foram atividades presentes nas práticas realizadas pela professora da EJA. Assim, ela procurava promover a discussão do conteúdo, de modo que houvesse a participação efetiva dos estudantes. Para tanto, utilizou dois gêneros textuais como recurso didático: o conto e a carta.

Quanto ao conto, ela se valeu de um texto escrito por Cíntia Moscovich^{iv}, definindo três objetivos: 1) estabelecer relações entre a história do conto e o conteúdo pedagógico da área de geografia sobre as modificações nas paisagens e as vinculações com o meio ambiente, articulando com a realidade do bairro em que moravam os estudantes e onde estava situada a escola; 2) estimular o prazer pelo conhecimento; 3) promover a interação entre eles.

O conto trata de como surgiu o nome da cidade de São José dos Ausentes. A autora destaca três personagens: um pai idoso, um filho jovem e um cachorro. O pai, apesar de

sisudo e enigmático, demonstra certa sensibilidade com a natureza, além de manifestar conhecimento sobre os astros e os fenômenos naturais. É amigo fiel do cachorro, que é obediente e companheiro do idoso. O filho mostra-se isolado e hostil. No decorrer da história, percebe-se a ausência da figura de uma esposa. Depois de certo tempo, o filho consegue emprego e sai de casa. Essas ausências na vida do pai é que fizeram surgir o nome da cidade: São José dos Ausentes.

A professora iniciou a atividade motivadora, apresentando o livro, o autor e o conteúdo da obra. Ao relatar a história, procurava fazer da leitura um momento prazeroso e convidativo. Empolgada, durante a leitura, utilizava pausas, aumentava e reduzia a entonação e fazia gestos com expressões faciais engraçadas, de acordo com os fatos narrados, o que permitia clima descontraído, com espaço para risos, interrupções e intervenção na própria história por parte dos estudantes. Durante a leitura e discussão, eles iam mostrando sua compreensão sobre a história e estabelecendo relações com o meio ambiente e com os problemas enfrentados no próprio bairro Cidade de Tabajara, como podemos ver no extrato a seguir:

Todos escutam sorrindo e alguns dizem suas opiniões: “E o cachorro não sai do pé dele”, “O filho era preguiçoso”. Outro diz em tom de brincadeira: “Ele queria encontrar uma esposa”. Outro conclui: “Então o velho ficou só com o cachorro, por isso a cidade ficou com esse nome”. A professora concorda e pergunta: “Vejam que a história também mostra o conhecimento e o cuidado do velho com a natureza”. Um estudante diz: “Ele sabia muito como funcionava as estrelas”. A professora pergunta: “E vocês acham que o conhecimento que ele tem sobre a natureza é importante para quê?” Após um tempo de silêncio a professora pergunta novamente: “Quando a gente conhece, entende melhor as razões de cuidar e proteger?”. Uma estudante interfere: “Sim, professora, se as pessoas soubessem mais as consequências de sujar rios aqui em Tabajara mesmo poderia ser melhor!” A professora completa: “Sim, poderia, na verdade o conhecimento nos esclarece, nos faz perceber as coisas que estão por trás das ações humanas”. (CADERNO DE CAMPO, 2015).

Em seguida, a professora procurou fazer ligações entre a história relatada e a história de como surgiu o bairro em que moravam, bem como as modificações nas paisagens do lugar sofridas ao longo do tempo. Fez isso, dialogando com eles, demonstrando interesse pelas contribuições de cada um e fazendo a mediação do debate. Questionou-os sobre a origem do bairro, o que os estimulou a relatar como era ele, as mudanças ocorridas e suas consequências.

Após o debate, a professora procurou sistematizar as ideias do grupo, destacando falas importantes referentes aos aspectos políticos, ambientais e sociais, como a falta de compromisso dos políticos, a ausência de cuidado com o meio ambiente por parte da população e a importância da organização popular.

Após as reflexões, ocorreu a produção escrita de uma carta, atividade que proporcionou inter-relações entre os conteúdos, com abordagens crítica e dialógica. A produção textual resultou de reflexões teórico-práticas decorrentes da leitura do conto e da análise do âmbito sociopolítico do qual os estudantes participavam. A professora desenvolveu tal atividade com o intuito de contribuir para o processo de conscientização e de articular formas de atuação deles na sociedade. Essa a razão por que a carta surgiu das discussões trazidas por eles próprios acerca do lixo a se acumular ao redor da escola.

Ao final do trabalho de sistematização do conto, os estudantes apontaram, entre as principais dificuldades enfrentadas pela população do bairro, a problemática do lixo, que fica acumulado nas ruas, próximo à escola, e gera mau cheiro, proliferação de insetos e roedores. Professora e estudantes, então, discutiram sobre os caminhos em busca de soluções. Dentre as várias possibilidades levantadas para resolver o problema, elegeu-se a elaboração de uma carta escrita, endereçada ao vereador eleito pela comunidade do bairro.

Antes de iniciá-la, a professora chamou-lhes a atenção para algumas características desse gênero textual, explicando sua estrutura e organização e também procurando saber deles os conhecimentos prévios sobre o assunto. Explicou que carta deveria ter remetente e destinatário e que eles deveriam ficar atentos à linguagem, pois, conforme o destinatário, utiliza-se a escrita formal ou informal. Em seguida, perguntou-lhes como seria uma endereçada a um parlamentar. Daí eles expressaram suas opiniões.

A redação foi realizada pela professora no quadro, em meio as discussões do conteúdo, momento durante o qual diferentes aspectos ganharam destaque: o carro para coleta do lixo não passava diariamente e tinha dificuldade de entrar na rua por causa dos buracos; necessitava-se de um contêiner ao lado da escola, para evitar os transtornos provocados pelo acúmulo do lixo. Em seguida, a professora finalizou o texto (Figura 4) com mais algumas contribuições da turma e disse que poderiam agendar uma visita do vereador à escola, a fim de lhe entregarem a carta e discutirem com ele o problema específico e as possíveis soluções. Assim, procedeu-se ao agendamento da visita do vereador.

SENHOR ILUSTRÍSSIMO VEREADOR FERNANDO DE MÃE JANE

Vimos por meio desta, comunicar um grave problema enfrentado por esta comunidade. Trata-se do lixo que se amontoa nas esquinas de nossa comunidade. O carro do lixo não consegue coletar todo o lixo por causa de muitos buracos nas ruas, onde o mesmo não pode passar. Além disso, não passa todos os dias, o que piora nossa situação.

Mas a situação mais grave é a grande quantidade de lixo que é jogado ao lado da escola, trazendo prejuízo para nós estudantes que não conseguimos estudar com o mau cheiro e a grande quantidade de muriçoca.

Por isso, senhor vereador, lhe pedimos apoio para resolver estes problemas. Pedimos que a coleta seja mais regular e que seja colocado um contêiner ao lado da nossa escola, evitando assim todos os transtornos que estamos passando como o problema do lixo.

Na certeza que o senhor atenderá aos nossos pedidos agradecemos desde já sua atenção e seu cuidado com a comunidade onde também mora sua família.

Figura 4 - Carta redigida pela professora e estudantes

Fonte: texto cedido pela professora, 2015

Durante essa atividade, outras discussões ocorreram sobre o assunto. Segundo os próprios estudantes, muitos problemas eram causados pelos moradores que jogavam lixo no riacho e em outros locais impróprios. Diante de tal declaração, a professora chamou-lhes a atenção no sentido de que eles mesmos eram os moradores do bairro e também de que, na própria escola, muitas vezes, havia lixo acumulado fora dos coletores. Assim, provocou-os a assumir suas responsabilidades em cuidar do ambiente, revelando a intencionalidade de sua prática educativa, como podemos ver a seguir:

Uma estudante afirmou: “Professora, os problemas são também culpa da população, jogam lixo em todo canto, jogam coisas no riacho”. Outra completou: “O povo também erra muito”. A professora concordou, corrigindo: “É verdade, mas lembrem que nós todos fazemos parte do povo; nós também erramos, sujamos a escola. Observem quanto lixo pelo chão”. Todos concordaram. A professora acrescentou: “Aqui mesmo, na escola, temos os compartimentos de separação do lixo, e muitos de nós não utilizamos”. Todos concordaram mais uma vez. (CADERNO DE CAMPO, 2015).

As discussões sobre o cuidado com o ambiente contribuíram para se iniciar o compromisso coletivo com a causa do lixo, no sentido de reciclar o doméstico. A professora estimulou a organização deles para trazerem esse material, porque iria entrar em contato com a mãe de um estudante a qual trabalhava com reciclagem, por isso ajudaria a dar direcionamento ao lixo. Ela perguntou-lhes se gostariam que fosse convidada a coordenadora

de um programa de reciclagem para fabricação de sabão, desenvolvida com resíduo de óleo de cozinha. Todos responderam afirmativamente.

O trabalho desenvolvido na produção de texto mostrou que a prática pedagógica docente apresenta elementos da prática dialógica na perspectiva crítica, desde que seja por meio da ação colaborativa entre sujeitos e se vislumbre a intervenção na realidade. A proposta educativa realizada pelo diálogo desvela a realidade e alarga o conhecimento dos sujeitos em torno dela, como constatamos na situação relatada: da temática inicial com a problemática do lixo, ampliou-se o debate até se apontarem outras necessidades dos moradores do bairro. Observamos ainda, no trabalho docente, elementos que indicavam atitudes democráticas, por exemplo, incentivo à colaboração e à organização do grupo sem imposição de convicções, o que favoreceu a tomada da consciência do coletivo de que a resolução dos problemas sociais implica vontade política de cada um e esforço de todos.

4 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

4.1 O olhar para o trabalho pedagógico docente na educação infantil e na educação de jovens e adultos: dialogando com Paulo Freire

Procuramos identificar e analisar na dinâmica do trabalho pedagógico docente como os princípios freireanos estavam materializando-se nas ações desenvolvidas pelas referidas professoras. Na verdade, tais ações, conforme já mostramos, ocorriam de modo articulado e dinâmico mediante as relações construídas no cotidiano da sala de aula, nas diferentes situações de produção e socialização do conhecimento.

Reconhecemos, nas atividades desenvolvidas de leitura, interpretação e produção artística e textual, que a prática dialógica crítica permeou o seu trabalho educativo. Elas consideraram os estudantes como seres sociais e históricos, que não estão apenas no mundo, mas com o mundo, são capazes de estabelecer relações com o outro e com o seu contexto, na busca permanente de serem mais. Assim, as professoras buscaram provocá-los para que fossem produtores ativos na construção do conhecimento com base no diálogo crítico e problematizador em torno dos conteúdos propostos; procuraram fazer indagações, estabelecer relações entre os temas e construir sínteses das ideias produzidas e debatidas pela turma em torno do objeto de estudo.

O incentivo à fala e à escuta ficou evidente na visão dialógica da prática das

professoras: processo em que se desenvolveu postura aberta e democrática na qual os conteúdos do ensino constituíam objeto de reflexão de todos, que, em cooperação, participavam da aquisição do conhecimento.

O rigor na prática docente, por sua vez, se expressou na coerência e no critério crítico do conjunto de atitudes, nas relações, nas concepções e escolhas, cujo horizonte sempre era a formação humana dos estudantes. Nessa direção é que se dava a seleção dos materiais, das atividades e dos conteúdos de ensino, escolhidos pela atualidade das temáticas, a abordagem crítica e o estímulo à curiosidade que apresentavam.

Assim, as diferentes atividades artísticas desenvolvidas na educação infantil nos evidenciaram que a prática pedagógica docente caminhava no sentido de possibilitar às crianças outros conhecimentos com base no exercício da curiosidade, a qual permite a descoberta do novo, que favorece leituras da realidade de modo mais aprimorado. Como Freire (2007, p. 72) ensina, a professora “[...] respeita o saber com que o educando chega à escola, não para ficar girando em torno dele mas para ir além dele”. Com isso, desempenhava uma das tarefas essenciais da escola como espaço de socialização e produção de saberes: considerar as crianças como sujeitos do conhecimento.

Quanto à articulação entre a seriedade docente e a afetividade, ela as estimulava mediante elogios, aplausos, valorizando suas respostas e produções. Acreditava no potencial delas, por isso atribuía-lhes responsabilidades. As crianças, por sua vez, percebendo o sentimento da professora em relação a elas, respondiam com o esforço, querendo realizar bem as atividades propostas, como observamos nas produções artísticas. Além do mais, trabalhou, de forma individualizada, com aqueles que aparentavam certa introjeção da negatividade revelada nos sentimentos de incapacidade de fazer algo. Essa atitude expressa, de acordo com Paulo Freire (2003), um querer bem aos educandos e a consciência de que o trabalho do profissional da educação ocorre na relação com a pessoa humana.

No processo do aprendizado da prática dialógica, a professora deu passos, ao lado das crianças, com o exercício de fala e escuta. Coerente com sua concepção de educação, demonstrou escuta atenta que permitiu ir substituindo a fala autoritária de quem se considera proprietário do conhecimento pela fala democrática com os aprendizes. Ao exercitar fala e escuta, a professora pretendia que aprendessem a importância do desempenho oral individual e desenvolvessem o saber escutar, respeitando e valorizando a voz do outro. Nesse processo,

“[...] a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um ‘sine qua’ da comunicação dialógica” (FREIRE, 2003, p. 116) – disciplina sempre solicitada pela professora durante o desenvolvimento das atividades. Entretanto, vale salientar, a escuta legítima é muito mais do que apenas calar enquanto o outro fala, significa estar disposto e aberto ao outro, ou seja, análise crítica das minhas e de outras ideias. Essa escuta autêntica, segundo Freire (2003), é um difícil aprendizado, razão por que requer algumas qualidades, dentre as quais a de escutar e de respeitar as diferenças. Isso se refletia claramente na compreensão da professora da educação na perspectiva humanizadora.

As situações dialógicas, das quais as crianças e a professora participavam, ambos com influência decisiva para o êxito do processo, partiram do pressuposto de que todos somos possuidores de experiências e conhecimentos significativos e temos possibilidade de falar, escutar, levantar hipóteses, refletir sobre os diferentes saberes e construir novos conhecimentos. A professora desenvolvia o seu papel de mediadora entre as crianças e o conhecimento, à medida que as ações dela se aproximavam de forma que as estimulavam a pensar sobre os próprios saberes. Ela compreendia que tais saberes carregavam potencialidades e limitações, por isso se empenhava em oferecer-lhes o acesso a novos conhecimentos. Assim, durante todo o tempo de aula, ela ficava atenta a que todos se envolvessem com a atividade proposta. Em outras palavras, ela mantinha as crianças curiosas e desejosas de participar das atividades de produção do conhecimento.

As ações por ela desenvolvidas se moviam no sentido do crédito que atribuía ao processo educativo como prática formadora integral que contribui para a formação de sujeitos construtores de uma sociedade com estruturas menos injustas. Ela certamente compreendia, em virtude da inconclusão do ser humano, que a, criança como sujeito em formação, precisa vivenciar experiências favoráveis ao desenvolvimento de todas as suas dimensões. Esses princípios, presentes nas ações desenvolvidas, puseram em evidência a concepção de educação como processo integral de formação humana, que compreende a potencialidade da prática educativo-crítica, no sentido de se vivenciarem relações sociais que permitem as crianças se desenvolverem como seres sociais e históricos.

Na educação de jovens e adultos, a prática dialógica crítica da professora se evidenciou, não numa relação benevolente de oferta da palavra, mas quando o objeto de estudo foi proposto como desafio, ao instigar o adentramento nas contradições e possibilidades dos contextos político e social.

O trabalho com os gêneros textuais também favoreceu o exercício democrático da fala e escuta no debate durante as aulas – momento em que ficou clara a importância de se escutar atentamente o outro. A professora, ao mediar as falas, mantinha postura crítica e indagadora; recusava percepção determinista do ser humano e do mundo ao problematizar as falas dos estudantes.

Ao abrir espaço para os relatos de experiência, ela revelou aproximação com a concepção dialógica, tanto que considerou a leitura de mundo dos estudantes a partir da qual foi revelando-se a percepção dos sujeitos sociais das suas realidades cultural e coletiva em que estavam inseridos. Do mesmo modo, procedeu quanto às interpretações acerca dos temas que emergiam. Para Freire:

É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dele, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda, qualitativamente, se faz metodologicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodologicamente rigorosa faz achados cada vez mais exatos. (2003, p. 123).

Apoiada no gênero textual conto, trabalhou o conteúdo proposto na área de geografia, transversalizando com a própria formação histórico-cultural que influenciara a formação das paisagens do bairro Cidade Tabajara. Explorou as questões ambientais presentes no conto, a fim de despertar a atenção da turma acerca dos problemas causados pelo lixo, bem como de incitar a curiosidade sobre o surgimento do nome Cidade Tabajara.

A prática da professora, ao favorecer o conhecimento da história local, resgatando fatos em comum vivenciados pelos estudantes, estimulou o sentimento de pertencimento do grupo – importante meio para aproximar as pessoas e, assim, desenvolver atos de cooperação e respeito. O conhecimento dos aspectos culturais e geográficos do bairro bem como a problematização da realidade atual e o incentivo às ações dos estudantes expressaram a educação para a cidadania, pois, conforme Freire (2004), é no resgate histórico que vamos apropriando-nos dos fatos, das contradições e do jogo de poder presente na sociedade. Nessa direção, vamos tomando consciência de nossos direitos e deveres, buscando formas de participação e intervenção na sociedade.

Desse modo, abordar os conteúdos pedagógicos articulados com os temas da atualidade e do cotidiano dos estudantes com suas contradições entre conquistas sociais e

perdas de direitos pode contribuir para que estabeleçam novas relações com o tempo histórico do qual fazem parte: relações críticas, de responsabilidade e de escolhas. Assim, abre-se a possibilidade de os sujeitos entenderem que:

A história não é mais que uma cadeia contínua de épocas caracterizadas, cada uma delas, pelas aspirações, necessidades, valores e temas em processo de realização. Na medida em que o homem chega a descobrir e reconhecer, a captar estes temas, estas aspirações e as tarefas que supõe sua realização, nessa mesma medida o homem participa de sua época. (FREIRE, 2006, p. 44).

Em tal direção, a prática pedagógica docente que instiga os estudantes a responder aos desafios do seu tempo, interpretando, de forma criativa, temas, hábitos e valores hegemônicos, pode possibilitar que os aprendizes sejam não somente reprodutores mas também produtores de cultura. Portanto, ao elaborar a carta resultante do debate com a turma acerca dos problemas ambientais do bairro, a professora deixou claro que a questão do lixo se constituía em problemática social mais ampla: envolvia interesse político, educação do povo, solidariedade, sem desconsiderar as interferências de cada pessoa no agravamento da questão e as possibilidades de cada sujeito na busca de soluções.

Segundo Souza (2007), o reconhecimento do poder de realização dos estudantes, quando diz respeito às classes populares, contribui para eles saírem, mesmo em patamar ainda reduzido, do anonimato a que foram historicamente submetidos; contribui, sobretudo, para se tornarem “[...] autores sociais pela publicitação de suas demandas, de suas propostas e lutas pela concretização dos seus desejos mais profundos de se tornarem pessoas e comunidades plenas de vida no interior das inúmeras contradições que experimentam”. (p. 104).

Os estudantes na EJA demonstravam entusiasmo pelos assuntos, exprimindo suas opiniões de modo criativo, na busca de caminhos para efetivar intervenções e mudanças na realidade social. Reconhecidos os obstáculos sociais para a aquisição de seus direitos, moveram-se no sentido de organizar ações, a fim de minimizar a problemática do lixo, como a carta ao parlamentar e a reciclagem do lixo doméstico.

Inferem-se de tudo isso as várias possibilidades que se abrem quando a abordagem dos conteúdos não se dá de forma restrita e desarticulada na forma de compreender o ser humano e os saberes nos quais o homem e a mulher são vistos apenas do ponto racionalista e o conhecimento se dá de modo fechado e fragmentado, o que torna, como afirma Morin (2000), um conhecimento a tolher a solidariedade, a articulação dos saberes, a relação entre

os seres e a própria existência. Assim, a prática dialógica crítica se constitui em atitude de sujeitos abertos ao mundo, que questionam as estruturas sociais lineares, fechadas e autoritárias e buscam ampliar os modos de convivência humana de modo mais democrático e justo.

Em síntese, o trabalho com os gêneros textuais permitiu a ampliação do conhecimento em relação às questões ambientais, estimulando maior compromisso com o enfrentamento dos problemas do cotidiano; permitiu ainda estimular o humor e a curiosidade dos estudantes, uma vez que a cada parte da leitura realizada a turma demonstrava entusiasmo e interesse em saber mais da história. Dessa forma, ampliou-se o significado de uma prática de ensino rigorosa. Para Freire, a prática educativa é uma experiência alegre por natureza e isso não é o contraditório ao “[...] rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.” (2003, p.146). Na mesma direção, a prática pedagógica docente estimula a mobilização das diferentes dimensões da natureza humana ao considerar os sujeitos em sua totalidade.

5 CONCLUSÕES

O que encontramos no chão da escola com a prática pedagógica docente atesta a contribuição da proposta educacional libertadora na organização das situações de produção de conhecimento. As professoras demonstraram nas suas ações que educar é ato de criação, requer respeito com o ser humano e compromisso com o projeto de sociedade igualitária. As atividades estavam fundamentadas no entendimento e no respeito dos estudantes como sujeitos do conhecimento e seres humanos em formação; na compreensão do professor como mediador no processo de construção do conhecimento; na compreensão da importância das relações sociais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Em outras palavras, as discussões de Paulo Freire sobre os saberes necessários para o exercício da docência nortearam as ações desenvolvidas pela professora na educação infantil; a compreensão da natureza inconclusa do ser humano; a prática educativa como prática formadora e o processo de ensino e aprendizagem como construção criativa que permite a professores e estudantes assumirem o papel de sujeitos do processo educativo. Na mesma direção, as atividades vivenciadas pela professora da EJA nos permitiram reconhecer na sua prática pedagógica aproximações com a materialização dos princípios da educação libertadora



de Paulo Freire a qual tem como fundamento o diálogo crítico. A dimensão dialógica se traduziu no reconhecimento do ser humano como ser histórico e social; na tematização dos conteúdos; no estímulo à percepção dos estudantes do tempo histórico em que estavam inseridos; no rigor na seleção dos materiais, dos conteúdos e atividades; no estímulo à curiosidade; no incentivo à fala e à escuta.

Sendo assim, entendemos que os princípios político-pedagógicos da proposta educacional de Paulo Freire podem subsidiar a orientação de novos caminhos da prática pedagógica docente comprometida com ações educativas coerentes com a formação humana do sujeito no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Política e educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

GUEDES, M. G. M. **Princípios político-pedagógicos freireanos nas políticas curriculares e no chão da escola**. Recife: Editora UFPE, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. 6. ed. São Paulo: EPU, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTIAGO, M. E. **Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SOUZA, J. F. **E a educação popular: ¿¿ Quê ?? Uma Pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 183-206.

**Artigo recebido em 15/01/2016.
Aceito para publicação em 25/02/2016.**



ⁱ Este trabalho está inserido na segunda edição do projeto de pesquisa *Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção - análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1990*, coordenado pela professora Ana Maria Saul da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), aprovado no Edital Universal do CNPq, para o período 2013 a 2015, desenvolvido no âmbito da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco.

ⁱⁱ O *Diarinho* é um caderno de suplemento do jornal *Diário de Pernambuco*, da grande imprensa, publicado todos os sábados, voltado para o público infantil. Tem como finalidade agregar informação em formato didático com entretenimento: reportagens, jogos, desenhos, brincadeiras e quadrinhos que podem contribuir com a formação de uma geração de leitores. Na seção *Meu Desenho do Diarinho*, há desenhos feitos por crianças.

ⁱⁱⁱ A escola se organiza por meio de projetos pedagógicos amplos como elementos para subsidiar o trabalho dos(as) professores(as), mediante processo flexível em que cada turma constrói projetos adequados aos seus níveis e necessidades. Assim, o modo como a professora planeja a organização do tempo pedagógico está articulado a esses projetos, construídos coletivamente nas reuniões pedagógicas, e aos projetos desenvolvidos, especificamente, com a turma. No período observado, a maior parte das atividades estavam inseridas no projeto que envolvia toda a escola: *Saúde na escola*. Assim, a turma de educação infantil trabalhou com a temática “alimentação saudável”.

^{iv} MOSCOVICH, Cíntia. São José dos Ausentes. In: CARPINEJAR, Fabrício (Org.). **Bem-vindo**. Histórias com os nomes das cidades mais bonitas do Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 25-30.