

PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIDÁTICA HUMANIZADORA: MATERIALIDADE DE PRESSUPOSTOS DE PAULO FREIRE¹

BRAGA, Maria Margarete de Sampaio *

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória **

RESUMO

Com o objetivo de anunciar ações e relações que contribuem para a construção de uma didática humanizadora na Educação Básica e Superior, via práticas pedagógicas participativas, foram utilizadas como campo empírico duas instituições, uma de Ensino Fundamental e outra de Ensino Superior. O estudo decorre de duas pesquisas de abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, que recorreram a entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise de documentos para a coleta da empiria. Freire (1978, 1982, 2002, 1988, 2000, 2007, 2001, 1996, 1984); Shör e Freire (1986); Freire e Faundez (1985) foram os teóricos que deram suporte às análises das relações escola/universidade-sociedade, ensino-pesquisa-aprendizagem, conhecimentos populares-conhecimentos eruditos, conteúdo-forma, elementos de uma didática humanizadora, de matriz freireana. Foi possível perceber que práticas participativas ganham vida nos dois níveis de ensino, em movimentos nos quais os estudantes assumem a condição de sujeitos sociais, construindo e re-construindo as bases que podem sustentar uma didática humanizadora, lastreando a assunção de seus papéis sociais como sujeitos coletivos, com a capacidade de ler a realidade, interrogar-se e interrogá-la, realizando uma práxis transformadora.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Prática Docente. Didática Humanizadora. Pedagogia de Paulo Freire.

* Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Fortaleza – Brasil. Atualmente, realiza o Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Membro do Centro Paulo Freire e da Cátedra Paulo Freire, sediados na UFPE. Integra a Rede Freireana de Pesquisadores, vinculada à Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. Bolsista de Pós-doutorado Júnior do CNPq. E-mail: margaretesamp@yahoo.com.br

** Doutor em Educação pela UNISINOS. Atualmente, realiza pós-doutorado na UNICAMP. Professor Associado da Universidade Federal do Paraná – UFPR - Setor Litoral – Matinhos – PR – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Docente do Mestrado Profissional para o Ensino de Ciências Ambientais. Líder do Grupo de Pesquisa Universidade Escola. Integra a Rede Freireana de Pesquisadores, vinculada à Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. E-mail: mauriciovitoriafagundes@gmail.com

**PEDAGOGICAL PRACTICE AND HUMANIZING DIDACTIC: PAULO FREIRE MATERIALITY
ASSUMPTIONS**

BRAGA, Maria Margarete de Sampaio*

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória**

ABSTRACT

With the objective of announcing actions and relationships that contribute to the construction of a humanizing didactics in basic and higher education, via participatory pedagogical practices. Two institutions, one of elementary education and one of higher education, were used as an empirical field. The study is based on two qualitative researches of the ethnographic type, which used semi-structured interviews, participant observation and analysis of documents for the collection of the empiric study. Freire (1978, 1982, 2002, 1988, 2000, 2007, 2001, 1996, 1984); Shör and Freire (1986) and Freire and Faundez (1985) were the theoreticians who supported the analyzes of school/university-society relations, teaching-research-learning, popular knowledge-learned knowledge, content-form, elements of a Humanizing Didactics, from Freirean matrix. It was possible to perceive that participatory practices were successful in both levels of education, in movements that students assume the condition of social subjects, constructing and re-constructing the bases that can support humanizing didactics, to support the assumption of their social roles as collective subjects, with the capacity to read reality, to interrogate oneself and to interrogate it, performing a transforming praxis.

Keywords: *Pedagogical Practice. Teaching Practice. Humanizing Didactics. Pedagogy of Paulo Freire.*

**Doctor in Education, Federal University of Pernambuco (UFPE). Professor at the State University of Ceará (UECE) - Fortaleza - Brazil. Currently, she is a postdoctoral fellow in the Postgraduate Program: Curriculum of the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC / SP). Member of the Paulo Freire Center and Paulo Freire Chair, based at UFPE. Integrates the Freireana Network of Researchers, linked to the Paulo Freire Chair of PUC / SP. Graduate Postdoctoral fellow at CNPq. E-mail: margaretesamp@yahoo.com.br*

***Doctor of Education from UNISINOS. He currently holds postdoctoral degrees at UNICAMP. Associate Professor at the Federal University of Paraná - UFPR - Setor Litoral - Matinhos - PR - Brazil. Teacher of the Post-Graduate Program in Education: Theory and Practice of Teaching. Professor of the Professional Master's Degree in Environmental Sciences Teaching. Leader of the Research Group University School. Integrates the Freireana Network of Researchers, linked to the Paulo Freire Chair of PUC / SP. E-mail: mauriciovitoriafagundes@gmail.com*

1 COMEÇO DE CONVERSA

A realidade forjada pelos pressupostos neoliberais enseja condições objetivas para a vida e a existência social, que desumanizam homens e mulheres, podendo impeli-los/as a enveredar por um movimento de luta para superá-las, em busca de sua humanização. A proposta de um processo educacional, ou até mesmo, de um sistema de educação freireanoⁱⁱ, evidencia o necessário acento na perspectiva ontológica e histórica e, nesse movimento, reconhece e denuncia a contradição, que é a desumanização, sendo esta, também, uma viabilidade que se apresenta ao ser humano como ser no mundo e com o mundo, num contexto real, concreto, sustentador da negatividade da sua condição de ser de decisão (FREIRE, 1988).

O fundamento da prática pedagógica docente-discenteⁱⁱⁱ humanizadora é o diálogo, entendido por Freire como um encontro amoroso de homens e de mulheres que, mediatizados/as pelo mundo, o “pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2002, p. 43). Foi essa dimensão pedagógica da humanização, com base no diálogo freireano, que nos possibilitou estabelecer aproximações com os nossos objetos de pesquisa, pela lente comum de práticas participativas que ganham vida em processos didáticos crítico-dialógicos de matriz humanizadora.

O diálogo, entendido também como “relação epistemológica, de horizontalidade, capaz de ensejar autonomia, responsabilidade e compromisso pelo exercício da fala-escuta (SANTIAGO, 2007, p. 37), contribui para o conhecimento da realidade em suas múltiplas situações e causalidades, ao situar o sujeito como ser de relações com seus iguais, com o contexto, na relação dialética com a teoria e a prática, num movimento de ação-reflexão, fatores que contribuem para a humanização de homens e mulheres.

Com o objetivo de analisar as ações e as relações que contribuem com a elaboração de uma didática humanizadora, referenciada na obra de Paulo Freire, este trabalho enfatiza a dimensão ético-política da humanização, materializada em práticas participativas voltadas para a autonomia de educadores e educandos do Ensino Superior e Fundamental, vivenciadas em instituições públicas, localizadas no Sul e no Nordeste do Brasil.

A análise das práticas pedagógicas participativas é decorrente de pesquisas desenvolvidas nos dois contextos, que percorreram o caminho da abordagem qualitativa e de caráter etnográfico, mediante estudos de caso. A coleta de material de análise se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, pela observação participante e pela análise de documentos.

Foram tomados como sujeitos da história e do conhecimento 17 acadêmicos/as, 6 docentes e 3 técnicos, na pesquisa realizada na instituição de Ensino Superior de Matinhos-PR, e as duas educadoras das turmas observadas, educandos/as, diretor, coordenadora pedagógica, inspetor escolar e a Secretária de Educação, na pesquisa desenvolvida na instituição de Ensino Fundamental de Ipueiras-CE.

A organização e o tratamento dos dados foram efetivados com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008). Com suporte nos textos de referência, efetivamos mapeamentos, que alimentaram a montagem de quadros e a inserção das informações em um programa de computador (NUDIST), chegando-se a uma versão final do material, que deu origem à nossa análise e interpretação.

Este trabalho constitui-se da explicitação das concepções de Educação na perspectiva teórico-prática de Paulo Freire, sustentadoras de uma didática humanizadora, que ganha vida nas relações escola/universidade-sociedade, ensino-pesquisa-aprendizagem, conhecimentos populares-conhecimentos eruditos, conteúdo-forma, expressas nos achados das pesquisas e analisadas em diálogo com Freire. Por fim, apresenta as considerações provisórias.

2 ELEMENTOS DE UMA DIDÁTICA HUMANIZADORA OU CRÍTICO-DIALÓGICA

A pedagogia freireana valoriza saberes e práticas populares, amplia possibilidades de participação dos distintos sujeitos da Educação e se compromete com a humanização, movimentos pedagógicos que buscam corresponder ao direito de crianças, jovens e adultos terem acesso ao conhecimento que vá além daquele decorrente da memorização mecânica. Reportamo-nos ao conhecimento constituído como “aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 85), em que os sujeitos do ato de conhecimento partem da problematização dos homens e mulheres em suas relações com o mundo.

=====

Quando a escola e a universidade ensinam uma prática pedagógica humanizadora, desencadeiam processos de abertura ao diálogo dos sujeitos envolvidos, cabendo indagar: qual a contribuição de processos participativos para o protagonismo de educadores e educandos numa prática pedagógica consoante com os problemas e as questões próprias da comunidade escolar e da realidade em que está inserida? Que movimentos favorecem o reconhecimento das positivities da cultura local, na relação com os saberes produzidos pela comunidade educativa e com os saberes culturalmente construídos por homens e mulheres, com vistas à elaboração de respostas originais para situações do mundo hodierno?

Os traços da prática pedagógica docente-discente são uma formulação histórica delineada, neste estudo, no movimento, na relação com as práticas sociais mais amplas. A realidade social percebida não se fará transformada unicamente pela via da Educação, mas não há como desmerecer o papel desta como contributo para a reprodução ou como um dos elementos fomentadores da transformação da sociedade (BRAGA, 2015).

A contribuição da didática para a emancipação humana se dá pelo aguçamento da curiosidade epistemológica dos educandos, mantendo o estado de busca, de vigilância epistemológica, uma ação cultural relacionada à consciência crítica, no contexto de uma educação problematizadora, que objetiva ser um instrumento de organização política de grupos socialmente desfavorecidos.

Pensar a didática e a prática pedagógica docente-discente como movimento, exercício e realidade em elaboração nos mobiliza em direção aos desafios da vida em suas múltiplas determinações, que resvalam em incertezas e curiosidades, advindas das ações e relações ocorrentes na aula, entendida como o espaço/tempo coletivo de conquista e de formulação de saberes, cujos sentidos, dinâmica e ação dos sujeitos podem constituir-la e instituí-la como processo transformador e dialógico; humanizador, portanto (FARIAS *et al.*, 2014).

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito; é um espaço por excelência de humanização, demandando reflexões sobre a prática cotidiana, necessidade e desafio a serem enfrentados quotidianamente (FREIRE, 1996).

A prática pedagógica docente-discente como espaço e tempo de ações e relações entre sujeitos da aprendizagem, mediados pelo conhecimento, vai além da utilização de métodos e

técnicas, como advoga Veiga (1998). Associa escola-universidade-sociedade, ensino-pesquisa-aprendizagem, conhecimentos populares-conhecimentos eruditos, conteúdo-forma.

A **relação escola/universidade-sociedade** pauta-se no entendimento de que o ser humano é constituído pelo conjunto de relações sociais e das condições de existência, que possibilitam que ele usufrua, ou não, da convivência social, do trabalho digno e da arte de viver humanamente, medida da sua liberdade, sendo necessário que ele conheça suas condições objetivas, saiba utilizá-las e queira empregá-las.

O espaço institucional escola e universidade que vislumbramos ser possível (re)inventar situa-se no tensionamento entre o instituído dominante e o instituinte, baseado no rompimento com a educação bancária e promotor da Educação como prática de liberdade, superando a contradição educador-educando e tendo como finalidade maior o exercício pleno da condição de ser humano, do desempenho de sua “vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana, fazendo-se na História” (FREIRE, 1996, p. 11).

A **relação conteúdo-forma**, se pensada em termos do compromisso com as aprendizagens dos educandos, considera diferenças culturais, sociais e pessoais, sem reafirmá-las como causa da desigualdade ou exclusão. Na prática pedagógica como movimento gnosiológico, o conteúdo, seja qual for, será “ad-mirado” pelos/as educandos/as, processo anteriormente realizado pelo/a educadora/a, que “o refazem re-admirando a ad-miração realizada pelos estudantes” (FREIRE, 1988, p. 40).

Superar a feição transmissora dos conteúdos demanda a assunção de uma prática pedagógica docente-discente humanizadora, rigorosa e crítica. Rigorosa na prática de conhecer e crítica no respeito ao “[...] saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 63-71), contributo para a formação dos educandos.

Para Freire, a relação conteúdo-forma é a assunção da ideia de que Educação libertadora só pode ser constituída em uma relação de confiança e dialógica, em que se “trabalha com, jamais sobre os indivíduos a quem considera sujeitos e não objetos, incidências de sua ação” (FREIRE, 1982, p. 40). A materialização desse vínculo conteúdo-forma é inaugurada com duas instituições básicas de educação e de cultura popular: o ‘Círculo de Cultura’ e o ‘Centro de Cultura’

=====

(FREIRE, 2007). Essas duas instituições carregavam uma proposta pedagógica de transição da escola da passividade para um espaço de debates, de esclarecimento de situações e busca de ações; do professor doador da aula discursiva para o coordenador de debates e o diálogo; do aluno passivo para o participante de grupo; do currículo prescritivo para unidades de aprendizado.

A prática pedagógica humanizadora demanda maneiras, que constituem conteúdo da prática pedagógica, no Projeto Político-Pedagógico (PPP), no currículo, na organização do espaço-tempo da sala de aula para a problematização do conhecimento; na gestão coletiva do tempo pedagógico; em leituras do cotidiano na mediação do conhecimento; no perfil dialógico da relação educador-conhecimento-educandos; na preparação, efetivação e acompanhamento da prática da leitura-escrita de textos e de contextos; na criação de um clima de produção criativa na sala de aula; na efetivação da relação ensinar-aprender de modo construtivo; na realização de atividades avaliativas formativas, de matriz emancipatória.

A **relação conhecimentos populares-conhecimentos eruditos** tem como pressuposto básico, na perspectiva expressa por Paulo Freire, o respeito que devemos ter aos saberes dos educandos, tomando como referentes as problemáticas trazidas da realidade concreta. Para que esse processo se consolide, o educador encarna valores atitudinais, como ver-ouvir-indagar-discutir com os educandos, sujeitos cognoscentes, com quem compartilha o papel de autor e ator da prática pedagógica (FREIRE, 1978).

A pronúncia de vozes dos sujeitos do ato de conhecimento, na análise de desafios que enfrentam, seguida da busca pela teoria que pode contribuir com a superação das situações-limite ou mesmo como esclarecimento de inquietações indagadoras dos educandos, se constitui como efetiva análise crítica e formulação de conhecimentos, superando o perfil bancário, largamente criticado por Freire.

A **relação ensino-pesquisa-aprendizagem** configura-se na medida em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e à proporção que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. Esses são os chamados momentos do ciclo gnosiológico. Sendo assim, não há ensino sem pesquisa, tampouco pesquisa sem ensino (FREIRE, 1996), mas uma associação que assume um caráter transformador, pelo compromisso de buscar na própria realidade os elementos de entendimento de um processo educativo em seus condicionantes.

O ensino, quando associado à pesquisa, leva a um pensamento e a uma ação comprometidos com a reflexão sobre o cotidiano em que se vive e atua. Nesse percurso percebem-se os distintos ângulos da prática; desvelam-se as possibilidades de romper com as amarras de um olhar comum, estereotipado, que pouco contribui com a compreensão da realidade objetiva.

A **relação educador-educando** rompe com os esquemas verticais e dicotômicos da educação bancária. Nessa superação e para ela instituem-se o diálogo, o respeito, a amorosidade esperançosa, em relações justas, sérias, humildes, generosas. Nessa nova relação, “não é mais apenas o educador que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1988, p. 39).

Esse entendimento implica a leitura de que “a teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade. Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela” (FREIRE, 1988, p. 177). Nessa senda, a compreensão do papel desumanizador da licenciosidade contribui para que o educador incentive o educando a exercitar a sua autonomia.

As práticas participativas dão vida a uma didática humanizadora, de matriz freireana, e se constituem por meio dos desafios postos na realidade concreta da e na sala de aula, materializados nas relações escola/universidade-sociedade, conteúdo-forma, conhecimentos populares-conhecimentos eruditos, ensino-pesquisa-aprendizagem e educador-educando. A realidade concreta é aqui entendida como fatos e dados acrescidos da “percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade” (FREIRE, 1984, p. 35).

3 PRÁTICAS PARTICIPATIVAS: ANÚNCIO DE UMA DIDÁTICA HUMANIZADORA

Do ponto de vista da dimensão ético-política da pedagogia freireana, a prática pedagógica participativa se organiza na compreensão da autonomia, entendida no dinamismo da percepção da humanidade dos seres humanos como fazedores de coisas, transformadores, contempladores, falantes, sociais, produtores de saber, portanto, como prática da liberdade.

=====

Ao se preocupar com a humanização dos sujeitos sociais inseridos em uma prática, Freire propõe a teorização de suas realidades, seja pela leitura da palavra-mundo, que implica totalidade de mundo, seja pela formação em qualquer nível. Defende a teorização da prática como elemento fundante da ação política, não como ato mecânico, mas como práxis participativa, compreendida, dialeticamente, como uma (re)constituição de sujeitos que se descobrem inconclusos e permanecem nessa (re)constituição em um devir histórico.

Romper com a educação bancária e suas práticas requer a instauração de um processo revolucionário como ação cultural dialógica que se desenvolve por meio da prática do diálogo entre liderança e povo, ou seja, algo que efetive, ao fim e ao cabo, a participação como instrumento de luta e de humanização de seus sujeitos. Esse entendimento funda a compreensão de que a prática pedagógica docente-discente humanizadora se materializa no trabalho coletivo.

A seguir, delineamos reflexões fundadas em elementos constituintes de uma didática humanizadora, materializados na relação universidade-escola-sociedade, no conteúdo-forma e na relação ensino-pesquisa-aprendizagem, recuperando elementos da pesquisa no Ensino Superior e na escola de Ensino Fundamental.

3.1 As relações universidade–sociedade e conteúdo-forma no Ensino Superior

A realidade que envolve estas relações que nos propomos discutir tem como referência o PPP de uma instituição pública de Ensino Superior, que tem como intencionalidade a formação humana, na perspectiva emancipatória. O referido PPP tem como princípios para orientar suas ações: a) comprometimento da Universidade com os interesses coletivos; b) Educação como totalidade; e c) formação discente pautada na crítica, na investigação, na proatividade e na ética, capaz de transformar a realidade (FAGUNDES, 2009).

Desses princípios derivam os planejamentos, ações e reflexões da universidade em diálogo com sua comunidade interna e externa. A formação e as práticas pedagógicas resultantes dessa proposta pedagógica denotam um diferencial ao dar ênfase à leitura crítica da realidade como ponto de partida da aprendizagem e, ao optar, metodologicamente, pela pesquisa como princípio educativo.

O desenho curricular fundamentado na Educação emancipatória provoca a construção da autonomia dos educandos estimulando-os a constituírem suas caminhadas formativas, integrando as diversas áreas do conhecimento. Ao conhecerem criticamente a realidade do lugar onde estudam e compreenderem os diversos aspectos que a estruturam, os educandos passam a construir movimentos de ações-reflexões-ações, os quais poderão situá-los como sujeitos dessa realidade, e a entenderem com maior profundidade as configurações dessa realidade e das relações entre pessoas, saberes e instituições.

O PPP da Universidade pesquisada tem o currículo organizado em três grandes módulos: Fundamentos Teóricos Práticos (FTP), que atende à formação técnica e perfaz 60% da carga horária; Projeto de Aprendizagem (PA), destinado a estimular o espírito investigativo com intensiva tendência à pesquisa-ação, em que o educando é provocado a desenvolver sua pesquisa com suporte em um problema concreto de seu entorno social, elencado por ele, com o desafio de construir, com os demais sujeitos envolvidos, proposições para superar essa situação/problema estudada, equivalendo a 20% da carga horária; completa o currículo o componente Interações Culturais e Humanísticas (ICH), também com 20% da carga horária, concedendo centralidade ao diálogo cultural e humanístico entre os educandos dos diversos cursos. As temáticas desses dois últimos módulos são de livre escolha dos educandos, portanto, nessa proposta de currículo, estes assumem a condição de sujeitos de boa parte de seus processos ao elegerem 40% de seu currículo.

Ser responsável pela definição de 40% do mapa curricular significa um avanço considerável em direção à possibilidade de que o educando venha a ser sujeito do currículo. Entretanto, não há como desmerecer os desdobramentos do que é definido com os 60% restantes em termos de opção, diálogo, poder, participação e democracia, ainda mais se considerarmos a iminente possibilidade de aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular.

A relação conteúdo-forma proposta, desde os princípios do PPP, à organização curricular, incluindo os vínculos estabelecidos entre educador e educandos, e destes com a sociedade, foi revelando práticas crítico-dialógicas, ações participativas e de protagonismo, constituintes de uma pedagogia humanizadora.

=====

Para materializar e subsidiar as discussões e análises referentes ao que exprimimos até aqui, pinçamos trechos de algumas das entrevistas e/ou observações. No diálogo com dois educandos, um se referia ao ICH e o outro ao PPP. O que falou sobre o ICH destacou a importante bagagem cultural que a atividade curricular proporciona, por meio das discussões e pelo modo de sua constituição e avaliação. Registrou a ideia de que a percebe como um *espaço em que é possível o diálogo cultural, político, de uma formação em que muitas vezes, no modelo convencional não é possível, ou é possível apenas se o aluno participar de atividades extracurriculares.*

A percepção decorrente desse tipo de processo é destacada por um educando das licenciaturas como um lugar onde o *aluno se sente sujeito ativo durante o processo. “O aluno não fica como mero espectador do que está acontecendo, só recebendo informações. E se sentindo sujeito ele se compromete a atuar e construir o processo”.*

O outro educando interveio na conversa e conduziu sua análise tomando o PPP como referência. Foi enfático ao destacar a importância que o projeto político pedagógico concede à questão humana, independentemente de o curso ser de nível técnico ou de graduação. Para ele esse é o diferencial. Vale ressaltar o fato de que a área do curso de graduação desse educando, Gestão e Empreendedorismo, em seu conceito teórico, de modo geral, está pautado pela lógica do mercado para formação e atuação individual e que, na maioria das vezes, propõe um tipo específico de desenvolvimento. Em seu depoimento o aluno do Curso de Gestão e Empreendedorismo explica como percebe a formulação do conteúdo: *“trabalha mais a pessoa, o humano. Ao trabalhar o humano e a partir do humano é que você vai ver a gestão, onde o humano é colocado como principal fator de desenvolvimento”.* Apontou como exemplo a vivência em uma oficina do ICH em que, junto a colegas de outros cursos, estudou a problemática de uma comunidade residente dentro de um parque nacional, que é uma área de preservação ambiental. O encaminhamento tradicional dessa situação (e era o encaminhamento das autoridades) seria o de realocação dessas famílias em outra área, o que, na compreensão dos educandos, seria uma atitude equivocada, como verificamos no destaque dos acadêmicos entrevistados, do Curso de Gestão do Meio Ambiente e de Agroecologia, que segue:

Aqui no curso [...], por exemplo, se pensa muito nisso. Que aquela pessoa e sua família pode ter nascido ali, então tem toda uma cultura ligada à região onde ela está. [...] Portanto, o foco central da discussão tem que ser o homem/mulher, o ser humano. O outro educando interveio e enfatizou que, nesse PPP, o ser humano é colocado pra você como principal, a natureza lhe é apresentada como parceira necessitada de compreensão e portadora de muito conhecimento.

A prática pedagógica participativa orientada em princípios de uma didática humanizadora possibilita encaminhar pensares/fazerem em movimentos voltados para a autonomia, por meio da relação estabelecida entre docentes-discentes-comunidade. Revela também o currículo oculto, uma vez que essa prática tem como ponto de partida e de retorno a realidade concreta, como no exemplo do depoimento dos educandos que conheceram e problematizaram com as famílias moradoras de um parque de conservação a proposta legal de encaminhamento de expulsão dos sujeitos daquele lugar.

Segundo Freire, é fundamental desnudar o currículo oculto e conhecer sua intimidade, que normalmente é recheada de “um sem-número de preconceitos que terminam por, de um lado, opacizar a realidade sobre que trabalhamos ou de que falamos, de outro, por nos fazer um tanto míopes, o que dificulta a nossa visão da realidade” (FREIRE, 2001, p. 122).

Freire defende uma concepção de Educação libertadora fundamentada numa visão humanista crítica, que vê o ser que aprende em sua integralidade – sentimentos, pensamentos e ações, não se restringindo à dimensão cognitiva. Com esse entendimento, a aprendizagem não se limita a um aumento ou acúmulo de conhecimentos, mas a uma didática que privilegia e provoca escolhas e posicionamentos de seus sujeitos em uma atitude de formação permanente.

Os educandos entrevistados revelam que as escolhas se configuram como decisão pessoal, todavia reconhecem que a constituição, *pari passu*, da autonomia, tem que ser baseada no coletivo, pois “*não dá pra ser um profissional de saúde que trabalha sozinho, porque depende do conhecimento das várias áreas, você tem que ser interdisciplinar*” revela o acadêmico do Curso da área de Saúde. Ao prosseguir seu depoimento, o mesmo acadêmico situou a complexidade de trabalhar com o sistema público de saúde, exemplificando com as distintas exigências: “*você tem que elaborar projetos, você tem que ser um profissional que consiga ser um gestor. Você tem que administrar, dialogar, não basta só esperar tudo pronto*”.

=====

O caminho para o ser humano vir a tornar-se sujeito de decisão demanda a busca pela boniteza e a moral, ingredientes necessários ao estabelecimento da autonomia social, configurada na liberdade ou na luta por sua reconstituição. A autoria humana, que se dá como acrescentamento de algo feito pelo ser humano no mundo que não fez, situa a dimensão humanista da cultura como resultado do seu trabalho, do seu esforço criador e recriador; a cultura como aquisição sistemática da experiência de homens e mulheres, como incorporação crítica e criadora e não como prescrição doada (FREIRE, 2007).

O destaque valorativo de uma prática pedagógica fundada na realidade concreta é percebido nos posicionamentos dos educandos entrevistados, no tocante à organização de sua formação em seus cursos, suscitando, ainda, reflexões sobre as relações decorrentes dos módulos e da possibilidade de vivenciarem a prática profissional juntamente com os fundamentos teóricos.

No entendimento de alguns educandos, o influxo inicial com o diferente, em relação aos educandos, chegou tanto a eles quanto aos docentes, porém, observaram que, gradativamente, esse fenômeno foi se transformando de algo fragmentado para uma dimensão de totalidade. O movimento de superação foi estabelecido aproximando-se da problematização de uma Educação como prática libertadora.

3.2 A relação ensino-pesquisa-aprendizagem no contexto do Ensino Superior

A proposta didática do PPP da Universidade pesquisada tem a investigação como princípio educativo e a inserção do educando baseada em três fases, não lineares: conhecer e compreender; compreender e propor; propor e agir. A intencionalidade ao propor a primeira fase em conhecer e compreender é situar a realidade como ponto de partida, de reflexão, interrogação e crítica para o exercício da formação e conseqüente intervenção, explicitando o compromisso social do educando e da Universidade. Como desencadeamento de ações didáticas, desde os primeiros dias, independentemente do curso, os educandos principiam suas formações pela imersão na realidade local e regional.

Acerca da construção de conhecimentos, os educandos apontam, em consonância com Paulo Freire, o fato de que o exercício da leitura crítica sobre a realidade, que pauta a

investigação como fundante de novos saberes e de novos fazeres, proporciona, com origem nos seus conhecimentos primeiros, quer sejam eles baseados ou não no senso comum, a reconstituição da curiosidade epistemológica, como novas sínteses, porém estabelecidas por meio de suas percepções da realidade e leituras mediadas pelos docentes. No depoimento que segue, um acadêmico do Curso de Serviço Social ilustra essa compreensão:

Comecei meu P.A. em uma comunidade que tenta discutir o trabalho da pesca; chegando lá eu vi as outras coisas que já estão relacionadas ao Serviço Social. Penso agora, em fazer um engajamento de outros profissionais que tenham interesse no tema.

Essa proposta dialógica compromete os sujeitos da educação como sujeitos histórico-sociais que têm um papel político e uma responsabilidade pedagógica perante seu meio social, transpondo a escola ou universidade.

A proposta pedagógica da Universidade pesquisada desenvolve a aprendizagem e a elaboração de conhecimento, tomando por princípio e referência seu papel social e de comunidade acadêmica, que não é outro senão o de, junto com a comunidade local, realizar ações com vistas à transformação qualitativa da realidade em que atuam. Para tal, há necessidade de conhecer para propor. Para conhecer, Freire (1988) nos lembra da necessária posição de humildade, que não significa ficar numa posição diminuída, mas mostrar a dificuldade de penetrar a significação apontada pela realidade que se pretende conhecer. Tais ações podem beneficiar uma diversidade de possibilidades, que, freireanamente falando, apontam para um planejamento “com” e não “para”, ou seja, um planejamento participativo junto com educandos e comunidade envolvida, orientados por uma concepção humanizadora.

Ficou explícita, ainda, a compreensão de totalidade dos/as educandos/as de que, viabilizados pela proposta de uma didática humanizadora, destacam os valores éticos, humanos, sociais, econômicos e político-pedagógicos como sustentáculos do fazer profissional, bem como a importância do trabalho coletivo fundado em práticas participativas com seus pares e/ou com a comunidade.

3.3 A relação conhecimentos populares-conhecimentos eruditos

=====

Por ser uma proposta de formação baseada na leitura crítica da realidade e, sendo esse o primeiro contato com o universo acadêmico, no âmbito da Universidade investigada, a abordagem da realidade tem como referência os conhecimentos que os acadêmicos trazem em sua bagagem histórica, tanto populares, com base no senso comum, bem como aqueles culturalmente constituídos pela humanidade, expressos como eruditos.

Ações e relações envidadas por docentes e discentes bastante utilizadas nos primeiros semestres buscam resgatar a história de vida como possibilidade de estabelecer o diálogo dos conhecimentos já acumulados, revelados nas narrativas com os conhecimentos sistematizados.

Com origem na história de vida e dos conhecimentos revelados, o movimento seguinte é o da construção de tramas conceituais (SAUL, 2011), em que são considerados os conhecimentos da história de vida, aqueles observados na realidade do lugar e as proposições contidas nas ementas dos respectivos cursos. Portanto, se estreita o diálogo dos saberes dos educandos como possibilidade de realizar a transição do que se sabe para o que se deseja conhecer. Geralmente, o que sabem são saberes procedentes da *communia opinio*, adquiridos por meio da cultura popular, que, no diálogo com os educadores, são reafirmados como conhecimentos válidos. Por meio da reflexão sobre esses conhecimentos, que constituem a representação da realidade dos estudantes, são instigados a olhar de maneira crítica e a indagar como se compõe essa realidade e entender os porquês. Desses registros, diálogos e indagações, são formulados conceitos que se ligam e, ao avançar desse movimento crítico, constituem novas tramas, com os conceitos que dão vida ou reinventam os conhecimentos eruditos.

A Educação e a formação do sujeito social assumem a dimensão de Educação como prática de liberdade, “*que busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade*” (FREIRE, 1988, p. 70), quando se constituem como movimentos que possibilitam a transição histórica de consciências ingênuas para consciências crítico-transformadoras.

4 MATERIALIDADE DA DIDÁTICA HUMANIZADORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A concepção de conhecimento em Paulo Freire assume a perspectiva do sujeito e da escola em movimento. Supera a lógica bancária, elitista, verticalizada, na relação educadores-

educandos, segundo a qual um sujeito transfere a outro o que sabe e este outro recebe o saber, passivamente. Para o Educador pernambucano,

conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se aprende. Conhecimento se faz. O estudante conhece na medida em que, apreendendo a compreensão profunda do conteúdo ensinado, o aprende. Aprender o conteúdo passa pela apreensão do mesmo (FREIRE, 2001, p. 120).

Essa compreensão é sustentada numa lógica relacional, dialógica, contributo para que o educando, progressivamente, vá fazendo a afirmação de si mesmo como sujeito do ato de conhecer.

A aquisição do conhecimento se daria, então, com procedência na pergunta, superando a atitude comumente utilizada nas escolas pelo educador, no início do processo pedagógico, ao apresentar respostas sem que nenhuma indagação lhe tenha sido dirigida (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). A Pedagogia da pergunta coaduna-se com a perspectiva humanizadora, crítico-dialógica da didática, fundamentada no saber-fazer transformador, em movimentos, na direção dos apresentados, em contextos de salas de aula do Ensino Fundamental, a seguir expostos.

4.1 Relação escola-sociedade no movimento de fala-escuta em sala de aula

A formulação dialética realidade-conteúdo parte do reconhecimento de que os conteúdos de aprendizagem podem ser tratados como meios para “re-conhecer” ou responder às questões feitas pela realidade experiencial dos educandos, e que a prática social é ponto de partida e de chegada da construção do conhecimento. Possibilita entender que as ações e relações vivenciadas em sala de aula expressam e/ou revelam a condição global e complexa da realidade percebida, pois ensejam a vivência de processos pedagógicos que viabilizem a expressão dos educandos, sua humanização, implícita na humanização do mundo (FREIRE, 1988).

Na realidade observada, o tratamento concedido aos conteúdos, com amparo em situações concretas, na perspectiva de mobilização para reversão de uma problemática vivenciada pela comunidade educativa, assumiu feições crítico-humanizadoras ao romper com modelos hegemônicos vigentes na relação ensinar-aprender.

=====

Por exemplo, o combate ao mosquito causador de dengue, zica e *chikungunya* teve início com a constatação de que na comunidade foram encontradas larvas do *Aedes Aegypti*: *“Aqui no distrito foram encontradas larvas do mosquito num terreno que fica vizinho à padaria”*, conforme revelou um dos alunos entrevistado. Esse foi o ponto de partida para que a educadora e os educandos enveredassem por movimentos de estudo e atuação de combate ao inseto.

O envolvimento dos educandos e da educadora na sensibilização e nos esclarecimentos junto à comunidade onde a escola encontra-se inserida, vislumbrando a mudança da situação, demandou esforços de grande envergadura. Alguns momentos registrados no decorrer dessa vivência são exemplificadores da inserção coletiva na realidade, no intuito de contribuir com a resolução de um problema cada vez mais complexo no Estado do Ceará: reconhecimento da realidade concreta, problematização de situações vivenciadas pelos educandos e educadoras, pesquisa e socialização de informações, sensibilização e preparação para a produção criativa, reconhecimento dos conhecimentos aprendidos, inserção no movimento de superação da realidade vivida e engajamento no coletivo escolar.

A socialização de informações e o relato de iniciativas que pudessem ajudar os colegas a ampliarem conhecimentos acerca da problemática foram estratégias que antecederam a tomada de atitudes, como vigiar quintais das próprias casas e de parentes, observando se os pneus onde as galinhas bebiam água possuíam larvas, esclarecendo pais e avós quanto à necessidade de colocar as garrafas com água acumulada da chuva de “cabeça” para baixo, e corroboraram a relevante consideração feita por uma menina: *“Se o mosquito se desenvolver eu vou adoecer e vocês também”*. A educadora considerou a atitude da educanda importante, ao afirmar: *“Vocês viram que atitude bacana a colega de vocês teve? Ela mostrou a nossa responsabilidade pelo coletivo e por pessoas que não têm a formação que vocês estão tendo a oportunidade de ter”*.

O reconhecimento da realidade concreta evidenciou o limite da condição de que muitos pais não acreditavam na existência do mosquito da dengue em suas moradias, levando a educadora a considerar: *“nós que sabemos, temos a obrigação de fazer nossa parte. Vocês lembram que eu disse que quando chego na casa da minha mãe, e faço mesmo, que cuido pra ela: derramo a água de recipientes que possam alojar o mosquito?!”*.

A leitura e discussão de folhetos esclarecedores sobre o mosquito serviu de base para a argumentação do grupo no desenvolvimento de uma campanha, encampada por toda a escola. O movimento coletivo constou de visitas feitas às casas e ruas, esclarecendo as pessoas. A sensibilização e preparação para a produção criativa se deu por meio da leitura e canto do “Melô do Mosquito Dengoso” que, entre outras passagens, traz informações, como:

[...] Essa fêmea tão levada

Diz que n’água vai brincar

É mentira da vampira

Ela vai é procriar

[...] Só dez dias é que gastam

Os ovinhos para chocar

Fique esperto e se cuide

Para o mosquito matar [...]

(Música folclórica – A barata diz que tem/ adaptação de Maria Radesprel).

Na oportunidade, a educadora destacou ser a paródia um texto criado em cima de outro, porém modificado, com outros personagens. Não é um texto só para cantar, divertir, pois ele é um crítico, de modo que questionou e anunciou que seria esse o tipo de texto que eles iriam produzir.

O reconhecimento dos conhecimentos aprendidos se deu por meio de uma atividade denominada de “Caixinha de Surpresa” – uma caixinha que passava de mão em mão até que o grupo tivesse terminado de cantar uma cantiga de roda, momento em que a caixinha parava e a pessoa retirava e lia uma pergunta ou uma tarefa a ser desempenhada na frente da classe, como: comentar uma frase (com a união de todos, poderemos controlar a dengue); responder uma adivinhação sobre o mosquito da dengue; dizer quantas letras e quantos fonemas possui a palavra dengue; classificar a palavra quanto à sílaba tônica; imitar o mosquito.

A inserção no movimento de superação da realidade vivida se deu, também, por meio de correspondências trocadas entre educandos/as de diferentes comunidades. As cartas foram

=====

corrigidas pela educadora, em casa, passadas a limpo, em sala de aula, e endereçadas para crianças de turma equivalente. Nas palavras da educadora: *O assunto agora será dengue. Quero que vocês façam uma conscientização para esses estudantes, perguntem que atitudes eles estão tomando para combater o mosquito lá na localidade onde eles vivem, tá certo?*”

O engajamento no coletivo escolar aproximou turmas de variadas séries, com suporte num planejamento compartilhado pelos educadores da escola. Os educandos assistiram a um vídeo sobre a dengue, fizeram a percepção das informações ali veiculadas e debateram sobre o assunto.

Antes da projeção do vídeo, foi mostrado um material em *power-point* contendo orientações concernentes à prevenção e tratamento da dengue, estatísticas, informações trabalhadas com *charges*. Na sequência, os educandos, em grupo, fizeram a apresentação de suas paródias. Ao tempo em que cantavam, a educadora dançava no ritmo da música, fazia gestos acompanhando o enredo, valorizando, incentivando as equipes.

As paródias feitas pelos educandos tinham como objetivo sensibilizar a comunidade e fizeram parte da culminância da mobilização, casa a casa, sensibilizando, esclarecendo, orientando as famílias a se engajarem na luta contra as doenças pela inserção do coletivo escolar na comunidade.

Nas diversificadas atividades, o número de tarefas era equivalente à quantidade de educandos que se encontravam em classe, de modo que todos/as eram “convidados” a participar, condição objetiva de criação de um clima descontraído e bastante produtivo, do ponto de vista da aprendizagem.

O entusiasmo e o vigor da educadora no decorrer de todo o processo, inclusive quando os educandos tendiam a ficar inibidos ou desencorajados, eram contagiantes. Era a primeira a dar depoimentos de tomada de providências. A leitura das produções dos educandos, as cartas, de um dia para o outro, serviu de estímulo para o grupo, pois era um retorno quase que em “tempo real”. Esses elementos sinalizam para a existência do diálogo e da participação, características inerentes à didática humanizadora, a despeito de limites como o entendimento do conceito de conscientização, na perspectiva da campanha, e uma tendência ao entendimento de que outros membros da comunidade pouco sabem sobre o tema abordado. A prática pedagógica docente-

discente, estada na busca coletiva de articulação dos conhecimentos populares aos conhecimentos científicos, possui um papel importante na transformação da realidade, cabendo perguntar: quais as múltiplas relações entre as doenças enfrentadas e outras questões sociais? Qual o papel do Poder Público na erradicação do mosquito e na superação das doenças no município sob estudo? Deve a população cobrar do Poder Público? Como fazer isso?

4.2 Relação conteúdo-forma: conteúdo de aprendizagem

O protagonismo dos educandos em sala de aula decorre da vivência de variadas metodologias no trato do conhecimento, uma vez que se identificam com determinadas situações de aprendizagem que apelam para o seu universo de conhecimentos até então constituído, seja em situações escolares ou extraescolares.

Em práticas pedagógicas crítico-dialógicas, participativas, a relação que se estabelece em sala de aula entre educadora entrevistada e educandos, no decorrer da mediação feita pelos conteúdos, pode levar o educador a reconhecer o educando como autor e referência. É o que se pode depreender da situação em que, depois de cumprir uma sequência de procedimentos metodológicos, a educadora solicitou de educandos que fizessem sínteses do conteúdo abordado.

Sugerir a educandos que se pronunciassem acerca do conteúdo desenvolvido, efetivamente, consistiu em confiança por parte da educadora, isto é, delegar a educandos que fizessem o “fechamento” de uma sucessão de situações pela formulação da síntese ou resumo. Via de regra, essa ação pedagógica se constituiria como atribuição exclusiva da educadora que, na educação bancária, tem a autoria da “última palavra”.

A prática pedagógica docente-discente humanizadora é aquela em que tanto os educadores como os educandos aprendem, são sujeitos cognoscentes, mesmo que assumam, institucionalmente, posições diferenciadas. Os processos pedagógicos são gestados na própria história dos sujeitos, de modo que a relação ensinar-aprender contribui com o desenvolvimento integral do ser humano, dada a superação da prática da transferência de quem sabe um determinado conhecimento para quem não sabe, pelo aguçamento da curiosidade epistêmica do educando. Para que educadores e educandos “sejam agentes críticos do ato de conhecer”, uma

=====

das virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente na produção do conhecimento e no reconhecimento do conhecimento existente é a curiosidade (SHÖR; FREIRE, 1986).

A análise das práticas participativas levou-nos a identificar na dinâmica da sala de aula a força do argumento, da afirmação da fala, do saber do outro, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos educandos. Esse objetivo foi tecido pelo fio condutor do tensionamento dialético entre pronúncia e silenciamento.

A curiosidade foi identificada como inquietação indagadora que ativa a imaginação, a intuição, elementos que impulsionam os seres humanos à vivência de emoções e ao desenvolvimento da capacidade de conjecturar. A problematização, instaurada pelos educadores, ao colocarem os educandos em contato crítico com as coisas do seu mundo, em termos de descodificação dos problemas, foi desencadeada pela curiosidade, volição interna que provocou a geração de dúvidas, perguntas, sínteses; despertou o desejo de ler, de escrever, de dramatizar. O acolhimento à diversidade de saberes e de formas de aprender contribui para o empoderamento dos educandos, entendido como exercício da autonomia, desde a escuta atenta do educador como incentivo à pronúncia dos educandos.

5 A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Tomando como base os pressupostos freireanos e na análise de práticas pedagógicas participativas, tanto no contexto da Educação Básica (Ceará) quanto na realidade observada no Ensino Superior (Paraná), foi possível elaborar o Quadro seguinte, como esforço de síntese dos elementos constituidores de uma didática humanizadora.

RELAÇÕES	PRESSUPOSTOS
Escola/universidade -sociedade	Processos pedagógicos que viabilizem a humanização, gestada na própria história dos sujeitos.
	A prática social como ponto de partida e de chegada da construção do conhecimento.
Ensino-pesquisa-	Educador e educando como sujeitos do ato de conhecer.

aprendizagem	Reconhecimento das diferenças individuais, dos ritmos de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, afetivo, crítico dos educandos.
	Valorização do pensamento divergente: estímulo à elaboração de respostas que superem práticas homogeneizadoras.
Educador e educando	Relação dialógica, sustentada na amorosidade esperançosa.
	Exercício da autonomia, atrelado à ética.
	Escuta sensível do/a educador/a como incentivo ao exercício da fala do/a educandos/a
Conteúdo-forma	Aguçamento da curiosidade epistêmica dos educandos.
	Educador e educandos como protagonistas de ações criadoras.
Conhecimentos populares-conhecimentos eruditos	Conteúdos: instrumentos para conhecer e responder às questões da realidade experiencial dos educandos.
	Respeito aos saberes, gostos, linguagem dos educandos e investimento na busca dos saberes eruditos, mediados pela materialidade do ser humano e do mundo.

QUADRO 1: Elementos de uma Didática Humanizadora

Fonte: Elaboração própria

A realidade atual brasileira reflete grave crise de valores que, orientados por uma desumana política neoliberal, disseminam práticas educativas que privilegiam o preparo para uma educação instrumental, distanciando-se da dimensão ético-política, que situaria as pessoas como sujeitos vocacionados na condição ontológica e freireana de Ser Mais.

Nosso foco neste artigo foi reaver, apresentar e analisar os movimentos pedagógicos desenvolvidos em processos educativos na Educação Básica e no Ensino Superior que, embora resultantes de duas pesquisas de níveis de ensino e de regiões distintas, tiveram como elemento comum a prática pedagógica docente, desenvolvida por meio de uma didática de concepção humanizadora freireana. Como sínteses provisórias, destacamos alguns elementos que podem ser

=====

propulsores de avanços, numa perspectiva crítico-emancipatória, e anúncio de possibilidades de outras formulações e práticas humanizadoras que superem ou, no mínimo, resistam à educação de lógica neoliberal.

Ao longo do texto, como modalidade de exposição, delineamos, separadamente, a relação universidade-escola-sociedade, a relação ensino-pesquisa-aprendizagem, o conteúdo-forma e sua abordagem e, por último, a relação dos conhecimentos populares com os conhecimentos eruditos, da Educação Básica e do Ensino Superior. Com amparo nas análises, percebemos semelhanças nos processos desenvolvidos nos dois níveis educacionais, que passamos a apontar.

A semelhança nos resultados, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, deriva do fato de ambas terem a mesma opção político-filosófica, baseada nos pressupostos ético-políticos da humanização de Paulo Freire, que viabilizaram o que chamamos, ao longo deste artigo, de elementos de uma didática humanizadora. Essa situação, de pronto, já nos aponta para a possibilidade da realização de práticas participativas, porquanto, ao situar seus sujeitos, educandos, educadores e comunidade como protagonistas de seus processos, ensejam possibilidades de uma práxis pedagógica humanizadora.

Nas distintas relações analisadas, foi possível perceber a valorização da realidade histórica dos sujeitos da aprendizagem que, ao serem provocados pela materialidade de suas condições objetivas de vida e de contexto, se revelavam como sujeitos curiosos e, em decorrência, sujeitos em busca de respostas. Nesse movimento, a pesquisa lhes servia de instrumento de busca e, ao mesmo de tempo, para elaborar novas indagações.

Na atuação dos educadores, o diálogo ganha vida na crescente percepção crítica, no acolhimento às inquietações indagadoras e respostas dos educandos, com vistas a constituir novas aprendizagens de conteúdos que, nessa lógica, derivavam da vida para a escola, rompendo com o paradigma dominante, em que o “pacote” vem pronto para ser aplicado. A produção crítica de novos conhecimentos, ou novas problematizações, proporcionava o alargamento e o aprofundamento de consciências de educadores e de educandos, como sujeitos políticos e sociais de seus lugares.

A construção do protagonismo foi se dando na medida em que, provocados por uma didática humanizadora, mais curiosos se tornavam. O movimento instaurado lhes possibilitava perceber que, ao mesmo tempo em que eram sujeitos de busca, se tornavam, também, sujeitos de respostas.

Esse movimento, alimentado por uma relação marcada pelo respeito ao pensamento divergente, pelo reconhecimento das diferenças individuais, pela percepção de serem membros de uma comunidade com precariedades e desafios, contribuía para que os educandos se tornassem cientes de seus conhecimentos e correspondessem aos desafios propostos. O método e a metodologia que sustentavam esse processo baseavam-se na mediação feita pelo conhecimento em práticas participativas, sustentadas por via de relações dialógicas, baseadas na amorosidade esperançosa freireana, sinalizando a contribuição para a formação da autonomia de educandos e educadores.

Por fim, podemos afirmar que, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica, os relatos das aprendizagens revelam a possibilidade da constituição de práticas docentes/discentes baseadas nos pressupostos humanizadores freireanos. Nas ações e relações analisadas, foi possível perceber as bases que podem sustentar uma didática humanizadora, lastreando autonomies de educadores e educandos, em termos da assunção de seus papéis sociais como sujeitos coletivos, com capacidade de ler a realidade, interrogar-se e interrogá-la, realizando práxis transformadoras dessas realidades e de suas formações.

=====

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 19. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio. **Prática pedagógica docente-discente**: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula. Recife: Editora UFPE, 2015.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Universidade e Projeto Político-Pedagógico**: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2009.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Criando métodos de pesquisas alternativas: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 34-41.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SANTIAGO, Maria Eliete. Campo Curricular, Prática Pedagógica e Pedagogia Freireana. **Revista de Educação da AEC**. Brasília: AEC, Nº 142, 2007, p. 28-40.

SAUL, Alexandre. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado) - PUC/SP, São Paulo, 2011.
SHÖR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; (org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Repensando a Didática**. Campinas: Artes Médicas, 1998.

Notas

ⁱ Trabalho originalmente apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPed – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

ⁱⁱ A proposta sobre o *Sistema Paulo Freire de Educação* data do começo dos anos de 1960. Assentou-se nos princípios da extensão cultural, desenvolvida, naquele momento, por meio da Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco. Essa proposta, por meio do diálogo e fundado na realidade histórica desse tempo e espaço, propunha aos homens e às mulheres refletirem sobre sua ontológica vocação de ser sujeito, e, conscientes dele, pudessem superar as prescrições alheias a si, criando, assim, “uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão, que o identificasse com métodos e processos científicos” (FREIRE, 2007, p. 98). Desdobrava-se em seis etapas: a primeira com a Educação Infantil; a segunda com a Alfabetização de Adultos; a terceira correspondia ao Ciclo Primário para Adultos e Formação de Bibliotecas Populares; a quarta etapa marcava o início da experiência da Universidade Popular, por meio do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; a quinta etapa constituía o Instituto de Ciências do Homem, na Universidade do Recife; e a sexta e última etapa do Sistema consistia na criação de um Centro de Estudos Internacionais, na mesma Universidade, como esforço de integração de países periféricos.

ⁱⁱⁱ Souza (2009) esclarece que a prática pedagógica é institucional e, quando vivenciada na universidade e na escola, se revela como síntese de práticas plurais: as práticas docente, discente, gestora e epistemológica, mediadas pelo conhecimento. Com Freire (1996, 2000), entendemos que essas práticas ocorrem em relação, como prática pedagógica que se efetiva na relação docência-discência. A prática pedagógica docente se articula, diretamente, à prática pedagógica discente, uma vez que o professor aprende ao ensinar e o estudante ensina ao aprender. Freire justifica, dessa maneira, o emprego da expressão prática pedagógica docente-discente.

Artigo recebido em 13/03/2017.

Aceito para publicação em 19/06/2017.

=====