

## FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

AMARAL, Débora Monteiro do\*

GIOVEDI, Valter Martins\*\*

PEREIRA, Nilda da Silva\*\*\*

### RESUMO

Este artigo consiste em um relato e análise do processo e dos resultados do trabalho de formação permanente, fundamentado na perspectiva da educação popular freireana, de educadores(as) das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do campo situada na zona rural do município de Vila Velha/ES, mais precisamente na comunidade do Xuri. O processo de formação é coordenado pelo autor e pelas autoras deste artigo. A metodologia que orienta a nossa prática é a perspectiva colaborativo-crítica. O processo de formação realizado até aqui ocorreu em dois momentos: no primeiro, buscou levantar e analisar coletiva e criticamente as principais situações-limite pedagógicas vivenciadas pelos(as) educadores(as) da escola; no segundo, buscou incentivar, construir e efetivar com os(as) professores(as) práticas de investigação de temas geradores e de elaboração de planos de trabalho pedagógico baseados em tais temas. Os dados aqui sistematizados referem-se ao segundo momento. Apresentamos uma breve exposição e análise dos caminhos trilhados no processo de formação, destacando alguns exemplos de construções que os(as) educadores(as) realizaram na busca por reorientar suas práticas pedagógicas a partir da perspectiva da educação popular freireana.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Formação de Educadores. Educação Popular Freireana. Educação do Campo.

---

\* É professora e atual coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo, lotada no Centro de Educação (CE/ UFES, ES, Brasil). Membro do **Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire** (CE/UFES). E-mail: [deboramdoamaral@gmail.com](mailto:deboramdoamaral@gmail.com)

\*\* É professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo, lotado no Centro de Educação (CE/ UFES, ES, Brasil). É coordenador do **Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire** (CE/UFES). E-mail: [giovedival@gmail.com](mailto:giovedival@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação (Currículo) pela PUC-SP. Está cursando o Pós-Doutorado em Sociologia Política na Universidade de Vila Velha (UVV, ES, Brasil). É bolsista CAPES/FAPES. Membro do **Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire** (CE/UFES). E-mail: [nildasip@gmail.com](mailto:nildasip@gmail.com)

**TEACHER EDUCATION FROM A FREIREAN POPULAR EDUCATION STANDPOINT  
IN A RURAL SCHOOL**

**AMARAL, Débora Monteiro do** \*

**GIOVEDI, Valter Martins** \*\*

**PEREIRA, Nilda da Silva** \*\*\*

**ABSTRACT**

*This article consists of a report and analysis of the process and the results of a permanent teacher education work, from a freirean popular education standpoint, with teachers of the final years the Elementary School, of a school located in the rural area of the municipality of Vila Velha (ES), more precisely, located in the community of Xuri. The teacher education process was coordinated by the authors of this article. The methodology that guided the practice lays on the collaborative-critical perspective. The formation process carried out so far has taken place in two moments: in the first one, it was sought to collectively bring out and critically analyze the pedagogical limit-situations experienced by the school teachers; in the second, it was strived to encourage the teachers to build and implemet practices of generative themes' investigation and elaboration of pedagogical working plans, based on such themes. The data systematized in the text refer, mostly, to the second moment. The article presents a brief exposition and analysis of the paths followed whitin the formation process, highlighting some examples of the constructions that the teachers carried out in the pursuit for reorienting their pedagogical practices from a freirean popular education standpoint.*

**Keywords:** Paulo Freire. Teacher Education. Freirean Popular Educaction. Rural Education.

---

\* She is a teacher and current coordinator of the Rural Education Course at the Federal University of Espírito Santo, at the Education Center (CE / UFES, ES, Brazil). Member of the Studies and Research Group Paulo Freire (CE / UFES). E-mail: [deboramdoamaral@gmail.com](mailto:deboramdoamaral@gmail.com)

\*\* He is a professor of the Degree in Rural Education at the Federal University of Espírito Santo, at the Education Center (CE / UFES, ES, Brazil). He is coordinator of the Studies and Research Group Paulo Freire (CE / UFES). E-mail: [giovedival@gmail.com](mailto:giovedival@gmail.com)

\*\*\* PhD in Education (Curriculum) by PUC-SP. She is studying for a Post-Doctorate in Political Sociology at the University of Vila Velha (UVV, ES, Brazil). She is a Fellow of CAPES / FAPES. Member of the Studies and Research Group Paulo Freire (CE / UFES). Email [nildasip@gmail.com](mailto:nildasip@gmail.com)

=====

## **FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR FREIREANA EM UNA ESCUELA DEL CAMPO**

**AMARAL, Débora Monteiro do**<sup>\*</sup>

**GIOVEDI, Valter Martins**<sup>\*\*</sup>

**PEREIRA, Nilda da Silva**<sup>\*\*\*</sup>

### **RESUMEN**

*Este artículo consiste en un relato y análisis del proceso y de los resultados del trabajo de la formación permanente, fundamentado en la perspectiva de la educación popular freireana, de los maestros de las series finales de la Enseñanza Fundamental, de una escuela rural ubicada en la zona rural de la provincia de Vila Velha (ES), más precisamente en la comunidad del Xuri. El proceso de formación es coordinado por el autor y las autoras de este artículo. La metodología empleada es la perspectiva colaborativa-crítica. El proceso de formación realizado ocurrió en dos etapas: en la primera, buscó levantar y analizar colectivamente y críticamente las principales situaciones límites pedagógicas vividas por los maestros de la escuela; En la segunda, se encargó incentivar, construir y efectivizar con los maestros prácticas de investigación de temas generadores y de elaboración de planes de trabajo pedagógico basados en tales temas. Los datos sistematizados aquí se refieren a la segunda etapa. Presentamos una breve exposición y análisis de los caminos trillados por el proceso de formación, destacando algunos ejemplos de construcciones que los maestros realizaron en la búsqueda de reorientar sus prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la educación popular freireana.*

**Palabras clave:** Paulo Freire. Formación de Maestros. Educación Popular Freireana. Educación Rural.

---

<sup>\*</sup> Es profesora y actual coordinadora del Curso de Licenciatura en Educación Rural de la Universidad Federal de Espírito Santo, situada en el Centro de Educación (CE / UFES, ES, Brasil). Miembro del Grupo de Estudios y Investigaciones Paulo Freire (CE / UFES). E-mail: [deboramdoamaral@gmail.com](mailto:deboramdoamaral@gmail.com)

<sup>\*\*</sup> Es profesor del curso de Licenciatura en Educación Rural de la Universidad Federal de Espírito Santo, situado en el Centro de Educación (CE / UFES, ES, Brasil). Es coordinador del Grupo de Estudios y Investigaciones Paulo Freire (CE / UFES). E-mail: [giovedival@gmail.com](mailto:giovedival@gmail.com)

<sup>\*\*\*</sup> Doctora en Educación (Currículo) por la PUC-SP. Está cursando el Post-Doctorado en Sociología Política en la Universidad de Vila Velha (UVV, ES, Brasil). Es becaria CAPES / FAPES. Miembro del Grupo de Estudios y Investigaciones Paulo Freire (CE / UFES). E-mail [nildasip@gmail.com](mailto:nildasip@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

Entendemos que um dos principais desafios que se coloca para o fortalecimento da democratização da escola pública é a formação continuada de professores(as). Quanto maior for o compromisso dessa formação com os desafios da prática concreta de cada escola e de seus(suas) professores(as), com a reflexão coletiva sobre tais desafios e com a construção de projetos de trabalho pedagógico contextualizados, tanto mais a escola se colocará a serviço das demandas populares. Tanto mais a escola produzirá o sentimento de pertencimento nos seus sujeitos, fortalecendo o caráter público e democrático da instituição.

Diante disso, este artigo consiste em um relato e análise do processo e dos resultados do trabalho de formação permanente, fundamentado na perspectiva da educação popular freireana, de educadores(as) das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do campo situada na zona rural do município de Vila Velha/ES, mais precisamente situada na comunidade do Xuri. O período em análise situa-se entre Junho de 2015 e Dezembro de 2016.

Esse processo de formação (que ainda está em andamento) é coordenado pelo autor e pelas autoras deste artigo. Ele tem como principal objetivo contribuir com a reorientação das práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) das séries finais do Ensino Fundamental da escola, no sentido de construir práticas pedagógicas compromissadas com a perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire. Em outras palavras, o nosso objetivo, desde o início, é o de contribuir com a formação dos professores e professoras, tendo em vista criar condições para a construção de planos de trabalho pedagógico que efetivamente partam da realidade concreta dos alunos e alunas da escola que, na sua quase totalidade, residem nas comunidades rurais do entorno da escola.

O processo de formação permanente freireano que propusemos até agora organizou-se em dois momentos: no primeiro momento, buscou levantar e analisar coletiva e criticamente as principais situações-limite pedagógicas vivenciadas pelos(as) educadores(as) da escola; no segundo momento, buscamos incentivar, construir e efetivar com os(as) professores(as) práticas de investigação de temas geradores e de elaboração de planos de trabalho pedagógico baseados

=====

em tais temas. Os dados aqui apresentados referem-se principalmente ao segundo momento. A metodologia que orientou a nossa prática foi a perspectiva colaborativo-crítica.

## **2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO EM QUE SE LOCALIZA A ESCOLA**

As informações que trazemos neste item estão baseadas nos dados levantados por Simmer (2015) e por Amaral e Simmer (2016) em seus estudos sobre o território atendido pela escola do campo do Xuri.

O conjunto de comunidades que são atendidas pela escola é denominado Grande Xuri, que abrange, além do Xuri, as comunidades de Córrego Sete, Camboapina (Seringal), Abacaxi, Atlântico I e II, Mamoeiro, Jabaeté e Palmeiras.

O Grande Xuri possui apenas uma escola de Ensino Fundamental, seriada, atendendo do 1º ao 9º anos, mantida pelo Sistema Municipal de Educação de Vila Velha.

De acordo com os trabalhos citados, o território da região do Grande Xuri possui por volta de 1500 habitantes e é marcado, principalmente, pelas seguintes características: grandes fazendas e um grande latifúndio (talvez o maior do estado do Espírito Santo); sítios improdutivos com a finalidade de lazer dos proprietários para o fim de semana; poucos sítios de pequenos proprietários e produtores de hortaliças, aves, alguns haras, plantações isoladas de seringa, eucalipto, milho, café, uva e cana-de-açúcar; um pequeno produtor de tilápia (piscicultura) e um pequeno produtor de mel (apicultura).

Simmer (2015) destaca que os(as) estudantes que frequentam a escola são filhos(as) dos(as) moradores(as) da região. Na sua maioria, esses moradores são trabalhadores assalariados, não necessariamente com carteira assinada, que atuam como caseiros dos sítios; são também funcionários das grandes fazendas localizadas na região; em menor quantidade, os(as) estudantes são filhos(as) de pequenos produtores rurais.

As drogas, o alcoolismo, as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez na adolescência e os assaltos são problemas que estão muito presentes no Xuri. A assistência à saúde também é bastante precária. Inicialmente, ela acontecia nas instalações da Associação de

Moradores, porém, por falta de condições estruturais, e para que não fossem suspensos os atendimentos, em 2015 passaram a acontecer na sala do diretor da escola.

A comunidade não possui muitos espaços de lazer. Os existentes são sítios particulares com fins lucrativos que só podem ser frequentados mediante pagamento. Além disso, a comunidade não possui praça, espaços de reuniões ou qualquer outro ambiente que pudesse atender os moradores da região. Como alternativas sobram pequenas igrejas evangélicas espalhadas pela região e alguns botecos. Essas características colocam em evidência a importância da relação entre a escola e a comunidade. O espaço da escola é uma das únicas alternativas para que a comunidade tenha acesso à infraestrutura de lazer e cultura diversificada.

### 3 FORMAÇÃO PERMANENTE EM PAULO FREIRE

O trabalho de formação continuada de educadores(as) desenvolvido principalmente junto aos(às) docentes, pedagogas<sup>i</sup> e coordenadores(as) de turno da escola supracitada fundamenta-se na **concepção de formação permanente de Paulo Freire**.

Historicamente, como nos mostra Saul Pinto (2015), a formação continuada de professores tem sido efetivada de diversas maneiras de acordo com a intencionalidade dos seus propositores.

Existe uma variação grande quanto ao modo de realizá-la: há a perspectiva que tira os(as) professores(as) das escolas para realizarem cursos oferecidos em secretarias de educação; há a perspectiva que transfere para a iniciativa privada a responsabilidade pela formação dos(as) professores(as); há perspectivas que priorizam grandes palestras com nomes famosos da área; há secretarias de educação que criam sistemas de formação continuada à distância, por meio de plataformas homogêneas dirigidas a uma grande quantidade de docentes – Educação à Distância (EAD); há perspectivas que priorizam a formação em serviço individualizada e com uma carga horária semanal pequena para essa finalidade; há também a perspectiva que defende a necessidade de que a formação seja em serviço com o coletivo escolar, garantindo-se aos educadores e educadoras, momentos de reflexão a partir dos problemas que vivem na prática.

=====

A concepção freireana de formação permanente de educadores(as) ganhou caráter sistemático a partir da gestão Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre 1989 e 1992.

Outra coisa que a Administração tem de fazer em decorrência de seu respeito ao corpo docente e à tarefa que ele tem é pensar, organizar e executar programas de formação permanente, contando inclusive com a ajuda dos cientistas com quem temos trabalhado até agora. **Formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática.** Será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizadora, com equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades (FREIRE, 2000, p. 25, grifos nossos).

Referindo-se ao programa de formação de educadores promovido pela Secretaria sob a sua liderança, Freire nos oferece a seguinte reflexão:

Este programa assume múltiplas e variadas formas. Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação – reflexão – ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2000, p. 81).

A formação continuada de profissionais da educação, quando tomada na perspectiva freireana, ganha contornos específicos quanto ao modo de pensá-la e realizá-la.

Para Freire, a reorientação do trabalho pedagógico de educadores(as) não se dá pelo processo de simples substituição de uma prática por outra, como se estivéssemos simplesmente “trocando de roupa”. As práticas pedagógicas cultivadas pelos profissionais da educação representam maneiras pelas quais educadores e educadoras aprenderam a lidar com os desafios colocados pela sua atividade profissional. Portanto, as práticas trazem “embutidas” crenças, convicções, intuições, teorias etc. herdadas e construídas pelos(as) docentes e pela equipe pedagógica, e que servem de referências e parâmetros aos profissionais e à organização escolar como um todo.

Nesse sentido, mudanças das práticas pedagógicas não se dão por decreto, não se dão por rupturas, não se dão por teorias salvadoras, não se dão pela imposição de um novo currículo, de um novo material didático etc. Para Freire, não há qualquer possibilidade de transformações das práticas pedagógicas e da estrutura organizacional das escolas sem que os seres humanos nelas implicados sejam conscientemente sujeitos de tais processos.

Para que isso seja possível, é necessário que as práticas, as situações concretas, as cenas do cotidiano da escola etc. se tornem objetos de reflexão sistemática dos agentes escolares. É disso que se trata quando Freire afirma (tal como vimos nas citações anteriores) que a formação permanente deve se fundar na reflexão sobre a prática. Quando fazemos do nosso fazer pedagógico objeto de análise crítica, estamos promovendo o movimento pelo qual o pensamento e ação tornam-se objetos do próprio pensamento. Eis aí a reflexão.

Na perspectiva freireana, é um grande equívoco quando se pretende adotar como principal alicerce das práticas de formação continuada de professores as experiências que retiram os(as) educadores(as) de suas escolas e pautam problemas externos ao contexto escolar concreto desses(as) educadores(as). Tais práticas, até quando bem intencionadas, tendem a ser desprovidas de sentido para os(as) docentes e costumam fracassar, pois não se concentram nos problemas e desafios concretos que os profissionais enfrentam no seu cotidiano.

Em consonância com a perspectiva de Freire e dedicando-se ao projeto de reinvenção do legado de formação permanente freireano em diferentes contextos, Silva (2004) desenvolveu um estudo sobre várias experiências de reorientação curricular, articuladas à formação permanente, promovidas por governos populares em diversos lugares do Brasil. Dessa investigação, o pesquisador trouxe a compreensão de que os processos de formação permanente de educadores(as) compromissados(as) com uma educação crítico-libertadora devem garantir dois momentos: 1º) Problematização crítica da prática curricular vigente; 2º) Construção da práxis do projeto curricular interdisciplinar.

O momento inicial caracteriza-se, portanto, pela identificação e problematização de situações vivenciadas no cotidiano escolar, as quais o grupo-escola reconhece como limítrofes, calcadas de conflitos e contradições confinantes, incompreensíveis a partir do paradigma pedagógico vigente (SILVA, 2004, p. 179).

=====



Com esse primeiro momento, Silva nos alerta para o fato de que os educadores e educadoras só vão se engajar no processo de construção de novas práticas se puderem compreender as limitações e implicações que as práticas vigentes hegemônicas carregam. Nesse sentido, é um grande equívoco quando se pretende propor um novo fazer pedagógico aos sujeitos sem que os mesmos tenham a oportunidade de refletir criticamente sobre as contradições presentes no fazer pedagógico instituído. É a partir do processo de decodificação das práticas vigentes que os(as) profissionais da educação podem perceber de um modo diferente o que antes estava naturalizado. A compreensão crítica do papel que a escola e que as ações pedagógicas nela cultivadas desempenham é o que possibilitará aos(às) educadores(as) vislumbrarem a necessidade da superação do fazer pedagógico e institucional estabelecido em favor de outro que esteja a serviço dos processos de humanização. Portanto, a práxis da construção da educação popular no contexto escolar é precedida por um momento de desconstrução crítica.

Enfim, o que se pretende é desvelar o autoritarismo da prática convencional não participativa, provocando necessidade da participação de todos os segmentos da comunidade descolar no processo de construção do currículo, um movimento de envolvimento geral concebido como uma exigência para a organização de um fazer pedagógico coerente com as expectativas declinadas nos discursos pedagógicos (SILVA, 2004, p. 182-183).

A compreensão cada vez mais crítica que o coletivo de educadores(as) vai desenvolvendo sobre a educação escolar hegemônica desperta a necessidade de se organizar práticas pedagógicas que efetivamente tenham nos(as) educandos(as) e na comunidade as referências a partir das quais a prática pedagógica precisa ser pensada. Nesse momento, inaugura-se a fase da construção de propostas pedagógicas contextualizadas e que vão ao encontro das necessidades existenciais dos educandos e educandas.

Brick et al. (2014) nos ensinam que esse momento construtivo se caracteriza por cinco etapas: 1ª) Levantamento preliminar da realidade local; 2ª) Análise e escolha das situações contraditórias a serem codificadas; 3ª) Diálogos decodificadores nos círculos de investigação temática; 4ª) Redução temática; 5ª) Círculo de Cultura ou trabalho em sala de aula.

Junto aos educadores e educadoras das séries finais do Ensino Fundamental da escola do Xuri, em princípio, propusemos essas etapas como referência para o nosso trabalho de formação permanente, visando à reorientação das práticas pedagógicas. Na medida em que fomos avançando em cada uma delas, criamos soluções próprias para os desafios que se apresentavam. Mais à frente teremos a oportunidade de apresentar a reinvenção que promovemos diante das particularidades do contexto e dos sujeitos com quem trabalhamos.

**Débora Monteiro do AMARAL, Valter Martins GIOVEDI, Nilda da Silva PEREIRA**  
*Formação de educadores(as) na perspectiva da educação popular freireana em uma escola do campo.*

## 4 METODOLOGIA

Como professores(as) e pesquisadores(as) da área da educação, tínhamos o desejo de contribuir não só com o diagnóstico da realidade de uma escola do campo, mas também de atuar na escola no sentido de trabalhar *in loco* com formação de educadores(as).

Esse desejo encontrou-se com o anseio de uma das pedagogas da escola localizada na comunidade do Xuri. No decorrer do 1º semestre de 2015, ela nos contava sobre os desafios que enfrentava para fortalecer o trabalho pedagógico da escola, tendo em vista a construção de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos(as) educandos(as) que vivem no contexto do campo.

O problema que se colocava a ela era o seguinte: *como promover a superação de práticas pedagógicas forjadas para atender as expectativas hegemônicas do ambiente urbano, para outras compromissadas com a realidade do campo?*

Com base em nossos diálogos foi ficando cada vez mais claro que isso seria possível a partir de um processo de formação continuada específico junto aos educadores(as) da escola. Ou seja, se os(as) educadores(as) não se engajassem e assumissem para si esse processo, não seria possível qualquer transformação das práticas pedagógicas.

Foi aí que propusemos à pedagoga a efetivação desta **pesquisa-formação colaborativo-crítica**.

Por pesquisa-formação, estamos nos referindo a um trabalho de pesquisa que, desde o início, se propunha a realizar dois movimentos: um movimento de formação dos(as) educadores(as) da escola e outro de acompanhamento, registro e análise do processo de reorientação das práticas pedagógicas desses sujeitos.

A pesquisa também se assume como colaborativo-crítica na medida em que se fundamenta em duas premissas estruturantes do paradigma crítico-emancipatório freireano:

- 1) A convivência:

=====

Conviver é estar junto, olhar nos olhos, conversar frente à frente [...] é a arte de se relacionar, dá intensidade à relação, sabor ao fazer e gera afetividade e saber [...] Conviver se aprende convivendo e para essa convivência há algumas moedas: simpatia, confiança, humildade, sensibilidade, respeito, flexibilidade em relação aos tempos (OLIVEIRA; STOTZ, 2004, p.15).

## 2) O diálogo igualitário:

O diálogo para Freire (2005) é o encontro homem – mundo. Segundo o autor, o diálogo é uma exigência existencial. O que não pode ocorrer é um sujeito depositar suas ideias no outro, nem buscar a verdade, nem impor a sua. A conquista do diálogo, para Freire, não é de um sujeito pelo outro ou sobre o outro, mas, sim, com o outro.

A pedagoga levou a proposta ao diretor da unidade escolar, à outra pedagoga e depois aos(as) professores(as). Tendo sido aprovada pela equipe de gestores e também pelo corpo docente, ela foi apresentada ao subsecretário de educação do município, instância na qual a proposta também foi aprovada, bem como as condições para viabilizá-la.

Desde o início do trabalho, em Junho de 2015, reunimo-nos uma vez por semana (em três semanas de cada mês) com os(as) educadores(as), por um período de duas horas.

A coleta e produção de dados tem se realizado pelo registro, por meio de anotações dos(as) pesquisadores(as), pela aplicação de questionários e, quando necessário, de gravações (sempre combinadas de antemão com os sujeitos participantes da pesquisa). A sistematização, produção e análise dos dados e processos estão se realizando durante toda a pesquisa, contando com a participação e colaboração de todos e todos(as) os(as) educadores(as) envolvidos(as).

## 5 O PROCESSO DA FORMAÇÃO, ALGUNS RESULTADOS E ANÁLISES

Nos subitens a seguir trazemos descrições, resultados e análises do processo de formação. As descrições são necessárias, pois contextualizam como se deram as produções dos(as) educadores(as) e as análises que fizemos dessas produções.

### *5.1. Primeiro contato com os(as) profissionais da escola, levantamento de situações-limite significativas e análise crítica das práticas instituídas*

Em outro artigo de nossa autoria (AMARAL; GIOVEDI; PEREIRA, 2017) tivemos a oportunidade de detalhar de modo mais pormenorizado a primeira fase do nosso trabalho de pesquisa. No entanto, faremos aqui algumas breves considerações como forma de introduzir os dados e relatos que serão apresentados nos próximos itens.

O nosso primeiro encontro de formação ocorreu no início de Junho de 2015. Nele nós tivemos a oportunidade de nos apresentarmos aos(as) educadores(as) e solicitamos que eles(as) se apresentassem a nós, dizendo-nos os nomes, a(s) série(s) ou disciplina(s) que lecionam, há quanto tempo atuam na educação escolar, há quanto tempo atuam na escola e qual a sua ligação com a realidade do campo. Nesse momento, constatamos que o nosso trabalho ocorreria em média com vinte profissionais entre diretor, professores(as), pedagogos(as), coordenadores de turno e auxiliares de biblioteca e de secretaria. A cada encontro, o número poderia variar por causa de encargos supervenientes que obrigavam os(as) profissionais a se ausentarem dos encontros de formação.

Nesse encontro nós também apresentamos o nosso projeto de pesquisa-formação, explicitando as nossas intenções e pressupostos teóricos. Por fim, pedimos que os(as) educadores(as) falassem um pouco sobre suas dúvidas, impressões, anseios, receios e expectativas.

Deixamos com uma das pedagogas da escola um questionário que gostaríamos que os(as) profissionais respondessem. Esse questionário tinha a finalidade de conhecer as situações-limite significativas que os(as) educadores(as) vivenciam na sua atividade educativa no contexto da escola.

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mas além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade (FREIRE, 2005, p. 104-105).

=====

Basicamente, o questionário propunha três questões: 1ª) Na sua opinião, qual é o maior problema enfrentado na sua sala de aula?; 2ª) Para você, qual é a principal causa que produz esse problema?; 3ª) Para você, como esse problema pode ser enfrentado, minimizado ou superado?

De posse das respostas dos(as) professores(as) ao questionário, fizemos um trabalho de sistematização, problematização e de análise crítica coletiva das situações-limite mais significativas apontadas.

Esse momento foi fundamental para os rumos do nosso trabalho de formação, pois, a partir dele, os(as) educadores(as) passaram a ter um olhar mais crítico sobre suas próprias hipóteses explicativas a respeito dos problemas que vivenciam no dia a dia da sala de aula, tais como: desmotivação dos alunos; desinteresse dos alunos; falta de querer dos estudantes; apatia; falta de compromisso dos alunos nos estudos/tarefas em casa; muitas crianças com dificuldade para ler e escrever; casos de indisciplina; dificuldade de aprendizagem dos alunos/alunos defasados etc.

Propusemos aos educadores e educadoras um processo de análise crítica das situações enumeradas, baseando-nos em duas referências: Giovedi, 2012 e Freitas, 2009.

Nosso principal objetivo foi o de contribuir com a desconstrução da crença disseminada que culpabiliza os estudantes e suas famílias pelos problemas e dificuldades de trabalho da escola. Esse momento desconstrutivo perdurou até o final de Setembro de 2015 (lembrando: os encontros ocorriam uma vez por semana e tinham duração de duas horas). A partir daí, os(as) educadores(as) passaram a ter uma nova compreensão coletiva e crítica dos processos educativos escolares que exigia alternativas pedagógicas que superassem a lógica que confere aos(as) alunos(as) e às suas famílias a única ou maior responsabilidade pelos resultados, sucessos e fracassos. Nesse exato momento, propusemos ao coletivo escolar a possibilidade de reorientar as práticas pedagógicas a partir do referencial de Paulo Freire. O grupo aceitou o desafio e, partir daí, começamos a trilhar com os(as) educadores(as) o caminho da construção de planos de trabalho pedagógico freireanos.

Os dados aqui apresentados referem-se às produções dos(as) educadores(as) que trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).

## 5.2. Construção das questões para levantamento das situações significativas dos(as) educandos(as)

Antes de iniciarmos o trabalho de construção propriamente dito, apresentamos ao coletivo de educadores(as) as etapas que iríamos trilhar até chegarmos ao nosso objetivo, que era a construção coletiva de planos de trabalho pedagógicos contextualizados e significativos para os(as) educadores(as) e os(as) educandos(as) da escola. Inspirando-nos em Brick et al. (2014), as etapas que enumeramos foram as seguintes: 1ª) Elaboração coletiva das questões de investigação dos temas geradores; 2ª) Aplicação das questões junto aos estudantes; 3ª) Tabulação das respostas dos estudantes; 4ª) Identificação de temas e falas significativas dos estudantes; 5ª) Escolha de um tema/fala significativa (cada professor(a) escolheria um que achasse mais de acordo com a sua disciplina); 6ª) Elaboração de contratema: construção de uma perspectiva dos(as) educadores(as) que se contrapõe à perspectiva dos estudantes; 7ª) Problematização da fala significativa escolhida pelo(a) educador(a); 8ª) Seleção de conteúdos (unidades e tópicos) a partir das problematizações elaboradas; 9ª) Escolha de um dos conteúdos/problematização para exercitar a elaboração da sequência didática; 10ª) Elaboração do plano de trabalho pedagógico.

Feito o diálogo sobre as etapas que percorreríamos, propusemos ao coletivo um momento de construção das questões de investigação dos temas geradores junto aos estudantes. Nesse processo, foram elaboradas as seguintes questões:

- 1) Existem problemas no Xuri? Quais?
- 2) Desses problemas, qual o principal?
- 3) Qual a causa dele?
- 4) Como ele pode ser resolvido?
- 5) Como você poderia contribuir para ajudar a resolvê-lo?
- 6) Você tem desejo de ficar no Xuri? Por quê?

Como pode ser observado, as questões elaboradas pelo coletivo de educadores(as), sob a nossa coordenação, visam provocar os(as) educandos(as) a uma reflexão sobre as situações-limite que vivem na sua comunidade. Por isso, as questões procuram pautar o território em que moram (Xuri), os problemas que enxergam nesse território, as explicações que possuem para o problema

=====

e as alternativas que vislumbram para superá-lo. De acordo com Silva (2004), quando nos abrimos para compreender o modo pelo qual os membros da comunidade percebem os seus problemas, acessamos os limites explicativos dos sujeitos. Tais limites representam uma barreira epistemológica que impede uma postura transformadora dos sujeitos na relação com os desafios existenciais da coletividade. Nesse sentido, as questões elaboradas pelos(as) educadores(as) foram pertinentes ao objetivo que traçamos nesse momento.

Levamos as questões para todas as turmas das séries finais do Ensino Fundamental para que os estudantes as respondessem, o que nos levou a recolher um total de 73 questionários respondidos.

### **5.3. Sistematização das respostas dos(as) educandos(as)**

Após a aplicação, numeramos todos os questionários respondidos pelos(as) educandos(as) e, em um esforço coletivo de todos(as) os(as) educadores(as) envolvidos, tabulamos os dados. A seguir apresentamos um exemplo de como fizemos esse trabalho de tabulação.

#### **1) Na sua opinião, existem problemas no Xuri? Quais?**

- ruas cheias de buracos/ falta de asfalto/ buracos enchem de água/ lameira quando chove/ alagamento quando chove: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 61, 62, 64, 67, 70, 71.
- poeira: 1, 3, 4, 5, 7, 13, 15, 19, 20, 28, 31, 38, 39, 40, 46, 53, 55, 58.
- falta de calçadas: 2, 61.
- falta de posto de saúde/ mal atendimento médico/ falta de hospitais/ saúde precária/ falta de atendimento médico/ falta de médico/ médicos só uma vez na semana: 2, 5, 6, 11, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 47, 59, 65, 70, 73.
- falta de ônibus/ transporte para cidade/ distância dos pontos de ônibus/ poucos horários de ônibus/ atraso dos ônibus: 5, 17, 18, 20, 26, 28, 31, 32, 42, 47, 48, 54, 56, 73.

Os números indicam os questionários que apontaram os problemas citados. Fizemos este trabalho de sistematização com as seis perguntas citadas.

Ao identificarmos os problemas mais relevantes do ponto de vista dos estudantes, fizemos um esforço de captar discursos que representam o modo pelo qual eles se expressam sobre tais problemas. Desse esforço, chegamos a 42 falas: aquilo que Silva (2007) denominou como falas significativas:

[...] a retirada dos temas geradores – e, conseqüentemente, dos respectivos contrapontos aos temas geradores, os contratemas – se dá a partir das discussões das possíveis situações e falas significativas, considerando: o limite explicativo que a comunidade possui para tais situações; a compreensão que os animadores (educadores populares) possuem da problemática local; a análise e as relações que os educadores populares estabelecem nas diferentes áreas do conhecimento, consubstanciando temas/contratemas e contexto sociocultural e econômico amplo (SILVA, 2007, p. 14-15).

A seguir enumeramos exemplos de falas significativas que selecionamos. Os números entre parênteses no final das falas referem-se aos questionários de onde extraímos os discursos:

1. “Posso ajudar reclamando e tal. Depois, é só esperar mesmo”. (2)
2. “Se uma pessoa estiver à beira da morte ela morre logo, porque até chegar no hospital...” (2)
3. “Não pretendo ajudar. Quem tem que fazer isso é o governo. Não eu”. (3)
4. “Não desejo ficar no Xuri. Porque eu quero trabalhar e aqui é muito longe”. (5)
5. “O governo só lembra que este lugar existe em época de eleição”. (5)
6. “O problema é o desmatamento. A causa é o próprio ser humano que pratica queimadas em florestas que podem até matar animais inocentes... o mundo não é só nosso. É também dos animais. Se vivêssemos em harmonia não teria esse problema”. (23)
7. “Aqui é um lugar calmo e alegre. O chato são os bêbados que vão nos bares”. (36)

Como pode ser observado, selecionamos falas que tematizam diferentes desafios vivenciados pela comunidade. Essa foi a maneira que encontramos para ajudar os(as) educadores(as) a visualizarem as contribuições que seus campos de saber poderiam oferecer para o desvelamento crítico das situações-limite coletivas.

Tais falas são expressões sintéticas dos temas geradores da comunidade. A vantagem de se trabalhar com elas é que as falas expressam exatamente a lógica que os(as) educandos(as)



utilizam para compreender o seu entorno. Elas são verbalizações daquilo que eles constataam, escutam dos mais velhos, observam empiricamente e concluem a partir do seu repertório de vida. Elas nos permitem captar o nível de criticidade atual dos(as) educandos(as) e dos membros da comunidade. Assumi-las como ponto de partida para a reorientação das práticas pedagógicas é uma possibilidade de reinventar os ensinamentos de Freire (2005) para o contexto escolar no qual nos situamos.

#### ***5.4. Escolha dos Temas Geradores a partir das informações levantadas junto aos(às) educandos(as)***

Após o levantamento junto aos(às) discentes, pedimos a cada professor(a) que escolhesse a fala que achasse mais adequada para o seu trabalho junto aos(às) educandos(as). Optamos por esse caminho, pois avaliamos que, diante da ansiedade dos(as) educadores(as) de visualizar o resultado final do trabalho, era mais viável deixá-los(as) à vontade para selecionar um discurso que eles(as) identificassem ter maior proximidade com a sua disciplina. Portanto, nesse momento, fizemos uma adaptação ao nosso contexto e necessidade, tendo em vista que sabíamos que a situação ideal seria nós fazermos um trabalho de construção interdisciplinar a partir da fala significativa que se destacasse diante das demais, tal como nos ensinam Freire (2005) e Silva (2004; 2007).

A seguir trazemos as escolhas realizadas por três docentes:

**Fala significativa escolhida pela professora de Ciências:**

“O problema é o desmatamento. A causa é o próprio ser humano que pratica queimadas em florestas que podem até matar animais inocentes... o mundo não é só nosso. É também dos animais. Se vivêssemos em harmonia não teria esse problema”.

**Fala significativa escolhida pela professora de História:**

“O governo só lembra que este lugar existe em época de eleição”.

**Fala significativa escolhida pelo professor de Língua Portuguesa:**

“Aqui é um lugar calmo e alegre. O chato são os bêbados que vão nos bares”.

É interessante observar que a professora de Ciências optou por um tema gerador que lhe pareceu mais favorável tendo em vista o seu campo do saber. O mesmo ocorreu com a professora de História.

O caso mais curioso é o do professor de Língua Portuguesa. Desde o início do trabalho, havia uma dúvida constante dos(as) professores(as) quanto à possibilidade de se trabalhar com a perspectiva freireana em determinadas áreas do saber que não fossem das ciências humanas. Nosso acúmulo de reflexões nos levou a compreender que as áreas de linguagens (que abrangem Língua Portuguesa, Literatura, Artes e Língua Estrangeira) eram as que mais tinham liberdade de selecionar temas geradores, na medida em que é inevitável a mediação simbólica para o tratamento dos temas da realidade local. Quando o professor de Língua Portuguesa percebeu isso, sentiu-se à vontade para pensar o trabalho pedagógico da sua disciplina na perspectiva freireana.

### 5.5. Construção de contratemas

Após a seleção das falas significativas pelos(as) docentes, incentivamos que eles(as) realizassem um esforço de construção de contratemas a partir das falas que selecionaram.

Assim, todo tema traz, dialeticamente, um “contratema” implícito ou explícito. Da sua consciência e clareza dependerá o sentido programático que se pretende construir. Se podemos considerar o tema como ponto de partida pedagógico, o “contratema” seria uma bússola norteadora da síntese analítica/propositiva, desveladora da realidade local que se pretende construir com os educandos, na perspectiva da intervenção na realidade imediata. O movimento de caracterização dos temas/contratemas geradores parte de falas significativas que manifestam necessidades e problemas vivenciados, procurando-se explicitar conflitos coletivos como referência de uma abordagem cultural obstaculizada que, a ser analisada a partir de visões mais amplas e críticas, desvela tensões entre conhecimentos, caracterizando tais falas como contradições sociais concretas. Essas contradições são então compreendidas como temas/contratemas geradores representados por falas com conteúdo amplo, que sintetizam e articulam as demais, assim como as interfaces entre distintas concepções da realidade local. Consequentemente, podemos afirmar que todo tema gerador é uma contradição revelada pelo seu contratema correspondente (SILVA, 2004, p. 199-200).

=====

A seguir indicamos os contratemas construídos pelas duas professoras e pelo professor indicados anteriormente.

**Contratema da professora de Ciências:**

O desmatamento e as queimadas são ações decorrentes dos interesses humanos para a geração de riqueza ou para a sua sobrevivência.

**Contratema da professora de História:**

O governo trata o Xuri de modo relapso, visto que a região não possui tantos eleitores em potencial e os impostos são considerados irrelevantes ou inexistentes.

**Contratema do professor de Língua Portuguesa:**

O alcoolismo é um problema social presente em grande parte da sociedade brasileira, sendo um aspecto cultural incentivado por questões como aceitabilidade social e uma prática que causa dependência. Seu uso deve ser ponderado quanto aos prós e contras.

Com todas as limitações que podem ser apontadas quanto ao nível de criticidade dos contratemas citados, consideramos que os professores conseguiram elaborar uma leitura da realidade que traz elementos novos que não estavam presentes na perspectiva trazida nas falas significativas dos(as) educandos(as). Esse fato nos revela que os(as) professores(as) foram capazes de superar a visão fatalista inicial, o que abre perspectivas para uma prática pedagógica crítico-transformadora.

O contratema de Ciências traz o fator dos interesses humanos concretos como elemento fundamental para compreendermos a relação que estabelecemos com a natureza, sem recair em generalizações quanto às responsabilidades dos sujeitos em relação aos problemas ambientais.

O contratema de História volta o olhar para o potencial eleitoral de um dado território e a decorrente relação do poder público com esse território.

O contratema de Língua Portuguesa contradiz a crença hegemônica que simplifica o problema do alcoolismo como se fosse um problema exclusivo do sujeito alcoólatra.

Os três revelam o esforço crítico que as duas educadoras e o educador fizeram para captar a problemática trazida pelos estudantes para além de uma compreensão superficial situada na mera aparência imediata do fenômeno.

### **5.6. Problematização das falas significativas**

A pedagogia freireana é uma pedagogia **problematizadora**. Inclusive, não são poucas as vezes em que Freire utilizou-se dessa expressão quando quis se referir à sua proposta educacional. Isso significa que a seleção dos conhecimentos sistematizados significativos é realizada a partir das perguntas, das problematizações, que dirigimos aos temas geradores e/ou às falas significativas.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não com algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, com compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja (FREIRE, 2005, p. 80).

Dessa forma, nessa etapa do processo formativo, procuramos incentivar os(as) educadores(as) a elaborarem problematizações a partir das falas significativas por eles(as) selecionadas. A seguir apresentamos as problematizações construídas pelo professor de Língua Portuguesa:

**Fala significativa:** “Aqui é um lugar calmo e alegre. O chato são os bêbados que vão nos bares”.

#### **Problematizações**

1. Por que as pessoas fazem uso do álcool? Para serem aceitas socialmente? Para fugir dos problemas que as afligem?
2. Por que as pessoas se tornam dependentes de álcool?
3. O que incentiva as pessoas a consumirem álcool?
4. Existe algum benefício no consumo de álcool?
5. Existe algum malefício no consumo de álcool?
6. Quais são as consequências do alcoolismo para a vida familiar?
7. Existe tratamento para a doença do alcoolismo? Como ele funciona?
8. A venda de bebidas alcoólicas deveria ser proibida?

Entendemos que o professor foi muito feliz nas problematizações que elaborou. Diante de uma situação-limite muito presente na comunidade do Xuri e que, provavelmente, os

educandos e educandas presenciam no seu cotidiano, ele propôs questionamentos que “desnaturalizam” o problema e o transformam em objeto de conhecimento a ser explorado pelo seu trabalho pedagógico na sua disciplina.

Com as problematizações em mãos, os(as) educadores(as) passaram a ter condições de escolher, diante do repertório de conhecimentos acumulados pela sociedade, aqueles que se mostram mais significativos para os(as) educandos(as) concretos da escola. Esse processo pode ser observado no próximo item.

### **5.7. Seleção de conteúdos a partir das problematizações**

Na perspectiva freireana, os conteúdos escolares não têm significado, relevância e pertinência por si próprios. Eles precisam emergir das necessidades existenciais concretas dos(as) educandos(as) para que efetivamente possam ser criticamente apreendidos.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, *mediatizados* pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, e dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação [...].

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em *situação* a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação (FREIRE, 2005, p. 97-98).

Nas palavras de Silva:

Procura-se, assim, colocar o acervo de conhecimentos sistematizados das áreas à disposição dos sujeitos, e não estes subordinados a conhecimentos preestabelecidos e idealizados por especialistas socioculturais orgânicos aos interesses das elites econômicas. É nesse sentido que se enfatiza a necessidade de selecionar conhecimentos requeridos pela problematização em curso e de priorizar não apenas produtos do empreendimento científico, mas seus processos de construção (SILVA, 2007, p. 17).

No Quadro 1, apresentamos os tópicos de conhecimentos sistematizados selecionados pelo professor de Língua Portuguesa.

Problematizações	Conteúdos (unidades e tópicos)
1. Por que as pessoas fazem uso do álcool? Para serem aceitas socialmente? Para fugir dos problemas que as afligem?	- Gênero propaganda: o retrato da juventude e do mundo adulto sob a ótica do consumo de álcool. - Ideologia. - Discussão sobre o filme.
2. Por que as pessoas se tornam dependentes de álcool?	- Artigo de divulgação científica (site...).
3. O que incentiva as pessoas a consumirem álcool?	- Gênero debate. - Poema: Construção (Chico Buarque). - O sertanejo e a cultura do álcool.
4. Existe algum benefício no consumo de álcool?	- Argumentação no texto: artigos favoráveis ao consumo.
5. Existe algum malefício no consumo de álcool?	- Argumentação: artigos contrários ao consumo.
6. Quais são as consequências do alcoolismo para a vida familiar?	- A morte e a morte de Quincas Berro D' Água (Jorge Amado) - Casos de família.
7. Existe tratamento para a doença do alcoolismo? Como ele funciona?	- Gênero entrevista. - Vídeo: Dr. Ramiro Araújo sobre o tratamento do alcoolismo.
8. A venda de bebidas alcoólicas deveria ser proibida?	- Legislações reguladoras do consumo de álcool. - sites...

**Quadro 1** – Problematizações e tópicos de conhecimentos selecionados pelo professor de Língua Portuguesa

**Fonte:** Elaborado pelo(as) autor(as)

É importante ressaltar que o professor conseguiu perceber quantos tópicos de seu campo do saber eram demandados por uma das situações-limite da comunidade. Um olhar atento ao Quadro 1 nos revela que o professor foi capaz de escolher diversos gêneros literários, além de tópicos de conhecimentos que não são costumeiros no seu campo de saber, mas que se mostraram pertinentes e significativos dentro da perspectiva da Educação Popular Freireana.

### 5.8. Construção de planos de trabalho pedagógico

Para finalizar o processo, solicitamos aos(às) educadoras(as) que elaborassem planos de trabalho pedagógico, o que chamamos de “sequências didáticas”, como última etapa antes do momento de execução do planejado no contexto da sala de aula.

=====

Para orientar os(as) educadores(as) neste momento, mostramos diversos exemplos de planos de trabalho pedagógico fundamentados na perspectiva freireana, produzidos em outros tempos e espaços.

No Quadro 2, podemos observar como o professor de Língua Portuguesa se apropriou do processo de construção de planos de trabalho pedagógicos a partir do referencial freireano. Ele escolheu produzir um plano de trabalho direcionado ao 9º ano do Ensino Fundamental. Escolheu exercitar a construção do plano a partir de certas problematizações e conteúdos selecionados no momento anterior.

<b>Problematizações</b>	<b>Conteúdos (tópicos)</b>
3. Por que as pessoas se tornam dependentes de álcool? 5. Existe algum benefício no consumo de álcool? 6. Existe algum malefício no consumo de álcool?	- Gênero: artigo de divulgação * argumentação * contra-argumentação * articuladores discursivos (conjunções) * artigo de opinião
<b>Momento 1 (PI)</b> Questões introdutórias ao tema do alcoolismo para levantar as visões de mundo iniciais dos estudantes: 1. Por que as pessoas se tornam dependentes de álcool? 2. Existe algum benefício no consumo de álcool? 3. Existe algum malefício no consumo de álcool?	
<b>Momento 2 (OC ou AT)</b> Sensibilização da turma com leitura do artigo <a href="http://app.einstein.br/alcooledrogas/novosite/dependencia_conceito.html">app.einstein.br/alcooledrogas/novosite/dependencia_conceito.html</a>	
<b>Momento 3 (OC ou AT)</b> Pesquisa na informática sobre benefícios na ingestão do álcool. Pesquisa na informática sobre malefícios na ingestão do álcool.	
<b>Momento 4 (OC ou AT)</b> - A estrutura do artigo de opinião: introdução, desenvolvimento, conclusão. - Argumentos: concepção, contra-argumentação: definição. - Uso das conjunções no texto.	
<b>Momento 5 (AC)</b> - Produção de um artigo de opinião sobre o álcool e seu consumo. - Socialização das produções dos alunos.	

**Quadro 2** – Plano de Trabalho Pedagógico elaborado pelo professor de Língua Portuguesa

**Fonte:** Elaborado pelo(as) autor(as)

Como referência para ajudar os(as) educadores(as) a construir seus planos, baseamo-nos na perspectiva dos três momentos pedagógicos.

*Débora Monteiro do AMARAL, Valter Martins GIOVEDI, Nilda da Silva PEREIRA  
 Formação de educadores(as) na perspectiva da educação popular freireana em uma escola do campo.*

Três momentos são referências para o fazer-educacional popular crítico: Estudo da Realidade ou Problematização Inicial (PI) – em que se analisa uma situação significativa da realidade local, problematizando-a e questionando os modelos explicativos propostos pela comunidade e alunos (codificação/ descodificação de contradições); Organização do Conhecimento (OC) ou Aprofundamento Teórico (AT) – em que os conhecimentos sistematizados selecionados são confrontados como problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas; Aplicação do conhecimento (AC) ou Plano de Ação (PA) – em que o conhecimento anteriormente construído e apreendido é utilizado para “reler” e reinterpretar a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que apontarão novas problematizações, retroalimentando o processo (SILVA, 2007, p. 15-16).

Como pode ser observado, a construção do professor de Língua Portuguesa está referenciada nos três momentos pedagógicos que servem de parâmetro para a elaboração de planos de trabalho na perspectiva popular crítica. O professor elegeu tópicos de conteúdos significativos com o objetivo de contribuir com o desvelamento de um problema da realidade local e, de modo autoral, construiu uma sequência de intervenções pedagógicas que visam à apreensão crítica da realidade, tendo em vista a sua transformação.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o final de 2016, chegamos a resultados semelhantes aos do professor de Língua Portuguesa com todas as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, com a professora de Ciências e com a professora de História. Professores(as) de outras disciplinas, como Matemática, Geografia, Filosofia, Artes e Educação Física terminaram o ano em fases diferentes dos seus processos de construção pedagógica.

O trabalho prossegue em 2017, com a perspectiva de que os planos de trabalho pedagógico sejam aprimorados e executados em sala de aula. Esse processo de formação continuará sendo pesquisado e temos a expectativa de que novos resultados serão coletivamente alcançados, de acordo com o nosso tempo de aprendizado e os tempos dos(as) educadores(as) da escola.

=====



Os resultados até o momento obtidos nos deixam bastante otimistas em relação ao trabalho que está sendo feito.

No decorrer da avaliação feita pelos(as) educadores(as) em Dezembro de 2016 ficou claro o desejo de dar continuidade ao trabalho de formação e de reorientação das práticas pedagógicas. Apresentaram-nos uma demanda de alternar as pautas das nossas reuniões com dois enfoques distintos.

O primeiro enfoque nos pede que façamos diálogos sobre as questões que atravessam o cotidiano da vida do professor, proporcionando-lhes momentos de estudos teóricos sobre tais problemas, tais como: indisciplina escolar, avaliação da aprendizagem, concepções de ensino-aprendizagem, tendências pedagógicas, estruturas organizacionais escolares etc.

O segundo enfoque nos solicita que avancemos no trabalho de construção de planos de trabalho freireanos e sua execução em sala de aula, visando cada vez mais ao aprofundamento da reorientação das práticas pedagógicas, de tal modo que se tornem cada vez mais significativas e compromissadas com a transformação da realidade social.

Enfim, reiteramos a nossa convicção de que não existe possibilidade de falarmos em democratização da educação sem tocarmos na questão da formação continuada de professores(as). Esse processo precisa ser tão democrático quanto a intencionalidade política que o anima. Isso implica em paradigmas de formação de educadores(as) que partam da realidade concreta e que respeitem os tempos de aprendizagem dos(as) docentes reconhecendo-os como sujeitos da sua práxis e da práxis coletiva. Com este trabalho, acreditamos que estamos contribuindo com o fortalecimento dessa perspectiva político-pedagógica de formação.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Débora Monteiro; SIMMER, Polyanna Alves. In: ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRABALHO, CONTRA-HEGEMONIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 2016, Salvador. **Anais Eletrônicos**. Salvador: UNEB, 2016. Disponível em: <[http://media.wix.com/ugd/97c546\\_e335b93393bb4a4c95f9a479ad2f2be0.pdf](http://media.wix.com/ugd/97c546_e335b93393bb4a4c95f9a479ad2f2be0.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2017.
- AMARAL, Débora Monteiro do; GIOVEDI, Valter Martins; PEREIRA, Nilda da Silva. **Prática freireana de formação continuada de educadores(as) de uma escola da região rural de Vila Velha/ES: uma pesquisa-formação**. No prelo, 2017.
- GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.
- BRICK, Elizandro Maurício et. al. Paulo Freire: interfaces entre ensino de Ciências Naturais e Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de ciências naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Lorenna de. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- OLIVEIRA, M. W. ; STOZ, E. N. Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: 27ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2004, Caxambu-MG. **Anais da 27ª reunião da ANPED**. Caxambu-MG, 2004. (CD-ROM).
- SAUL PINTO, Alexandre. **Para mudar a prática de formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

=====

\_\_\_\_\_. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. 2. ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SIMMER, Polyanna Alves. **Relatório Tempo Comunidade: Espaço Educacional e Sócio-Profissional do Campo – 3º Período**. 2015. Trabalho apresentado como requisito parcial para a aprovação para o 4º período da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

#### Notas

---

<sup>i</sup> Nas escolas do estado do Espírito Santo, há uma divisão de tarefas entre dois cargos distintos: o(a) pedagogo(a) e o(a) coordenador(a) de turno. De modo resumido, o(a) pedagogo(a) é responsável por acompanhar e assessorar os professores e professoras da escola; o(a) coordenador(a) de turno é responsável direto(a) pela organização e disciplina dos alunos e alunas no dia-a-dia do funcionamento da instituição.

**Artigo recebido em 25/09/2017.**

**Aceito para publicação em 12/11/2017.**