

## EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INTERCULTURAIS: SEXUALIDADE COMO TEMA GERADOR

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de\*  
TEIXEIRA, Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão\*\*  
SANTOS, Tânia Regina Lobato dos\*\*\*

### RESUMO

O objetivo desta discussão é analisar práticas de educação popular intercultural abordando a temática sexualidade. Esse objetivo surge a partir do problema: como o diálogo entre a educação popular de Paulo Freire e a educação intercultural crítica contribui para práticas educacionais sobre sexualidade? Os fundamentos teóricos estão principalmente em Freire e suas práxis sobre educação popular, além de Candau, devido a sua discussão sobre a educação intercultural no Brasil em escolas públicas, e Oliveira, por realizar relação entre Paulo Freire, educação popular, interculturalidade e suas relações com a temática sexualidade. Os aspectos metodológicos da pesquisa se referem à abordagem qualitativa com caráter de pesquisa-ação. O *locus* é uma escola pública da cidade de Belém do Pará, os sujeitos são duas professoras de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental I e seus cem alunos. Os procedimentos de coleta de dados foram observação participante, levantamento documental, intervenção-ação e cuidados éticos. Quanto ao instrumento de análise, optou-se pela análise de conteúdo. Assim, os resultados abordam o processo do levantamento dos temas geradores, a prática pedagógica sobre o tema gerador sexualidade, construções sobre amor, amizade e namoro, relações de gênero e educação sexual como prevenção à violência sexual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paulo Freire. Educação intercultural. Sexualidade.

\* Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, Pará, Brasil. E-mail: [nildeapoluceno@uol.com.br](mailto:nildeapoluceno@uol.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

\*\* Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, Pará, Brasil. E-mail: [hannatamires@hotmail.com](mailto:hannatamires@hotmail.com).

\*\*\* Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, Pará, Brasil. E-mail: [tania.lobato@superig.com.br](mailto:tania.lobato@superig.com.br)

*POPULAR EDUCATION FREIREANA AND INTERCULTURAL EDUCATIONAL PRACTICES: SEXUALITY AS A GENERATING THEME*

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de\*  
TEIXEIRA, Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão\*\*  
SANTOS, Tânia Regina Lobato dos\*\*\*

**ABSTRACT**

*The purpose of this discussion is to analyze practices of intercultural popular education addressing the issue of sexuality. This objective arises from the problem: how does the dialogue between Paulo Freire's popular education and critical intercultural education contribute to educational practices about sexuality? The theoretical foundations are mainly in Freire and his praxis on popular education, in addition to Candau due to his discussion on intercultural education in Brazil in public schools and Oliveira for the relationship between Paulo Freire, education popular, interculturality and its relations with the thematic sexuality. The methodological aspects of the research refer to its qualitative approach, its action research character, the locus is a public school in the city of Belém do Pará, the subjects are two first and second year primary school teachers and their one hundred students, the procedures were participant observation, documentary survey, intervention action and ethical care, regarding the instrument of analysis, we opted for content analysis. Thus, its results cover the process of surveying the generative themes, the pedagogical practice on the theme of generating sexuality, constructions about love, friendship and dating, as well as about gender relations and sex education as prevention of sexual violence.*

**KEYWORDS:** Paulo Freire. Intercultural Education. Sexuality.

---

\* University of the State of Pará, Graduate Program in Education. Belém, Pará, Brazil. E-mail: [nildeapoluceno@uol.com.br](mailto:nildeapoluceno@uol.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

\*\* University of the State of Pará, Graduate Program in Education. Belém, Pará, Brazil. E-mail: [hannatamires@hotmail.com](mailto:hannatamires@hotmail.com)

\*\*\* University of the State of Pará, Graduate Program in Education. Belém, Pará, Brazil. E-mail: [tanielobato@superig.com.br](mailto:tanielobato@superig.com.br)

## 1 INTRODUÇÃO

Nos 50 anos da Pedagogia do Oprimido é importante analisar-se como Paulo Freire está sendo reinventado no contexto educacional brasileiro, e em especial, na Amazônia.

A educação na Amazônia envolve uma pluralidade de sujeitos: ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados, entre outros, que convivem em um contexto cultural diverso de saberes, sabores, cores, valores, poéticas e formas de compreender a realidade social, e habitam áreas de terra firme, várzea, igapós, rurais e urbanas.

Dessa forma, há uma pluralidade cultural na Amazônia que precisa ser considerada na educação escolar, na medida em que o processo de aquisição de conhecimentos envolve relações de saberes (experenciais/populares e científicos) e de contextos (locais e universais). Entretanto, a escola pública vem historicamente silenciando e neutralizando os indivíduos de grupos sociais e étnicos diferentes, ignorando seus saberes e especificidades culturais, entre os quais a população ribeirinha, quilombola e indígena da Amazônia.

Candau (2008, p.14) destaca “o caráter em geral padronizador, homogeneizador e monocultural da educação” e a necessidade da educação intercultural crítica e de mudança nas abordagens escolares em relação à diferença.

Considera-se que a educação de Paulo Freire se torna também mais relevante e urgente, em tempos atuais de opressão e de um contexto de luta contra a educação neoliberal (que visa à mercantilização da educação) para a construção de uma escola pública democrática, intercultural, crítica e com qualidade social, que não se exclua em debater questões sociais, como a sexualidade. Esse tema tem sido tabu na sociedade e excluído dos debates nas escolas, por envolver questões complexas, entre as quais a metodologia adequada para tratar com crianças o assunto da sexualidade.

Assim, este artigo preza por aprender com a educação popular freireana sobre outras possibilidades de práticas educacionais, ao analisar como em uma escola pública a interculturalidade está sendo trabalhada à luz do pensamento educacional de Paulo Freire.

A problemática deste estudo é: como o diálogo entre a educação popular de Paulo Freire e a educação intercultural crítica contribui para práticas educacionais sobre sexualidade?

Diálogo compreendido não na perspectiva ontológica da relação entre sujeitos que se comunicam no processo de conhecimento, e sim, pelas aproximações teórico-metodológicas entre o pensamento de Paulo Freire e a educação intercultural e que apontam ser Paulo Freire a gênese da educação intercultural crítica no Brasil.

O objetivo é analisar práticas de educação popular em escola pública, em diálogo com a educação de Paulo Freire e a interculturalidade crítica, abordando a temática sexualidade. Práticas educacionais realizadas nos anos de 2016 e 2017 em uma escola pública de Belém, com turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental I.

Este estudo está dividido em quatro momentos: no primeiro, apresenta-se a metodologia referente ao estudo realizado; no segundo, a abordagem teórica discorrendo sobre a educação popular de Paulo Freire e a interculturalidade; e no terceiro, aborda-se os resultados e discussões, fazendo referência aos temas geradores, desde seu surgimento até a proposta de abordagem intercultural crítica freireana implementada na escola. Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa de campo realizada é de abordagem qualitativa, por tratar de dados descritivos, não mensuráveis e obtidos na relação pesquisador-situação analisada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Trata-se, também, de uma pesquisa-ação, pois de acordo com Thiollent (2005) há objetivos práticos e de conhecimento. O prático se refere à mudança, transformação e intervenção real para a solução de problemas emergentes desse cotidiano escolar e o objetivo de conhecimento se refere à busca por aumentar a produção de conhecimento sobre educação popular intercultural no chão da escola.

A pesquisa-ação é participativa, sendo construída *com* os sujeitos, isto significa que os segmentos populares participam do processo de investigação. Oliveira (2015b) explica que, para Freire, em uma pesquisa participante busca-se conhecer a realidade concreta, que envolve aspectos objetivos (conjunto de fatos materiais) e subjetivos (percepção dos fatos pela população neles envolvidas). Considera Freire (1988, p. 35) que:

[...] simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser **com** eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. (Grifo nosso)

Oliveira (2015b) destaca que a pesquisa participante na perspectiva de Paulo Freire apresenta as seguintes características: (a) a participação e a transformação social são os pressupostos da investigação; (b) as pessoas do povo participam do processo de produção de conhecimento cientificamente articulado a sua própria realidade social e condições de vida; (c) parte do interesse e das necessidades dos membros da comunidade; (d) o produto do trabalho coletivo de produção do saber é devolvido ao povo; (e) há uma ação de intervenção na realidade; (f) é uma pesquisa militante – explica o real a partir da inserção política do pesquisador na realidade, nos acontecimentos (GOHN, 1987); (g) apresenta base dialética relacionando teoria e prática (práxis) e produz mudanças no contexto investigado, isto é, viabiliza a transformação social; (h) objetiva elevar os níveis de crítica dos grupos populares sobre sua própria realidade, adquirindo a pesquisa uma dimensão educativa.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras. Dulcineia é oriunda do quilombo, possui nível superior e há 14 anos atua no magistério. Eneida é branca, possui nível superior e há 18 anos atua no magistério. Cem educandos de quatro turmas foram também sujeitos da investigação. Crianças de seis a nove anos de idade, moradoras de bairro periférico de Belém, com características indígenas e negras. Dois educandos eram loiros. Todos os sujeitos são mencionados por nomes fictícios.

Os procedimentos metodológicos foram: observação participante do cotidiano de cada turma em momentos de aula, intervalos, entradas, saídas e festividades; levantamento bibliográfico principalmente de autores de educação popular e interculturalidade, tais como Freire (2015), Candau (2012) e Oliveira (2016); levantamento documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; entrevista com as professoras de cada turma. Na sistematização e análise de dados foram utilizadas técnicas da análise de conteúdo, de Bardin (2011), bem como foram tomados os cuidados éticos de não identificação dos sujeitos da pesquisa e de solicitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Este artigo aborda, também, a sociologia da infância na perspectiva de autores como Corsaro (2011), Belloni (2009), Kramer e Santos (2011) considerando a análise de práticas educacionais envolvendo crianças.

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Jara (1994) afirma que a educação popular só pode ser compreendida de forma contextualizada. A perspectiva de educação popular adotada, então, neste trabalho é a humanista libertadora de Paulo Freire, a qual é uma educação *com* os povos e não *para* os povos e teve seu momento fundacional nas lutas dos movimentos populares; lida com os saberes eruditos/científicos e populares em seus intercâmbios sem os dicotomizar e não transfere conhecimento, mas o produz.

Essas características da educação popular libertadora de Freire dialogam com a proposta intercultural crítica, pois há aproximações de *origem* devido ao pensamento educacional de Paulo Freire ser, nos anos 1960, um dos referenciais dos movimentos sociais.

Candau et al. (2002) explica que entre os grupos sociais que contribuíram para o debate da interculturalidade crítica no Brasil está o de educação popular, nos anos 1960, sendo Paulo Freire um dos principais referenciais.

Além disso, o pensamento freireano apresenta questões sobre a interculturalidade ao refletir sobre o tema, entre as quais: a diferença, a identidade cultural, relações de gênero e de raça, tolerância, entre outras, substanciadas em sua tese *unidade na diversidade* (OLIVEIRA, 2015a, p.72).

As aproximações **teóricas** se dão em torno das lutas por uma epistemologia que considere o saber e o ser de todos, em busca de uma produção do conhecimento a partir da realidade dos sujeitos. E aproximações **práticas**, por suas intervenções políticas, culturais e educacionais em prol da transformação social, cultural e econômica, ou seja, todo o engajamento de Freire, bem como o da educação intercultural, possui um objetivo comum, que se refere à transformação política e social da sociedade, ou seja, a reconstrução de uma sociedade democrática, que respeite as diferenças e ponha em prática a compreensão da pluralidade.

Respeitar os diferentes discursos e por em prática a compreensão da pluralidade (a qual exige tanto crítica e criatividade no ato de dizer a palavra, quanto no ato de ler a palavra) exige uma transformação política e social [...] A legitimação desses diversos discursos legitimaria a pluralidade de vozes na reconstrução de uma sociedade verdadeiramente democrática (FREIRE, 1990, p. 36-37).

Cabe salientar que a interculturalidade a qual este trabalho se refere é a interculturalidade crítica, pois, conforme Walsh (2009), há classificações e diferenciações na interculturalidade, existindo a interculturalidade relacional, a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica.

A interculturalidade **relacional** tem como foco o contato, a relação, o intercâmbio entre diferentes culturas, de forma harmoniosa, a minimizar e neutralizar os conflitos e as relações de poder. A interculturalidade **funcional** é eficaz ao sistema vigente, pois reconhece a diferença com o intuito de neutralizá-la, controlá-la e administrá-la, ou seja, “é uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial, pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (WALSH, 2009, p. 20). A interculturalidade **crítica** possui como ponto de partida o problema estrutural-colonial-racial sendo uma estratégia em construção e processo pelos sujeitos oprimidos, que objetiva transformar as estruturas. Walsh (2009) destaca que essas transformações se referem às esferas políticas, sociais, culturais, do saber e do ser, buscando viabilizar novas maneiras de viver.

Oliveira (2015a) destaca que há na educação de Paulo Freire a interculturalidade crítica, pelo fato de existir: uma relação entre educação e cultura; um diálogo que se apresenta como estratégia pedagógica; a promoção do empoderamento dos sujeitos que sofrem exclusão social; a possibilidade de reflexão ética e política sobre o processo de humanização-desumanização e da situação social das classes populares; o reconhecimento da pluralidade de saberes culturais; uma matriz liberdade construída em seu projeto educacional; o debate sobre o multiculturalismo, apresentando questões de classe, gênero, etnia, diferença, solidariedade, alteridade, tolerância, entre outros. A autora explica, ainda, que a interculturalidade no pensamento educacional freireano se dá por compreensões, tensões e valorização das relações nas diferenças, as quais se fundamentam no respeito, na síntese cultural e no processo de produção cultural, ou seja, a discussão sobre a interculturalidade surge em Paulo Freire na denúncia e no anúncio, denúncia da desumanização e anúncio da humanização de sujeitos.

A interculturalidade no pensamento de Paulo Freire está situada no processo de libertação que se fundamenta: “na *liberdade conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se de cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma ‘para si’, somente como se faz possível crescerem juntas” (FREIRE, 1993, p. 156, grifos do autor).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 Os temas geradores nas práticas educacionais freireanas

Para haver uma investigação-ação participante freireana aponta-se a necessidade de se partir de uma investigação temática dos temas geradores presentes na realidade pesquisada, pois em consonância com Mota Neto (2015, p. 204) a “pesquisa do tema gerador é o ponto de partida do processo educativo freireano”. Esta se relaciona com as diretrizes freireanas de educação, tais como diálogo, pergunta e problematização.

De acordo com Passos (2010, p. 388):

Paulo Freire busca no grupo de cultura resgatar o sentido de **unidade e síntese entre conhecimento e vida** que antes fora amordaçada e estilhaçada pela cultura do capital, procurando no universo das palavras da comunidade temas geradores, isto é **‘lugares’ repletos de sentidos e de experiências** nucleares para a existência, que imantam sentidos cotidianos às vivências (PASSOS, 2010, p. 388, grifos nossos).

Os temas geradores são “lugares” onde há possibilidade de se relacionar o conhecimento com a experiência de vida, não sendo uma educação de temas distantes e desconectados da realidade do educando. Conforme Oliveira (2001, p. 59), o tema gerador é o “contexto significativo que gera discussões, escritas e leituras”, é práxis, é “o pensar dos homens [e mulheres] referidos à realidade” (FREIRE, 2015, p. 136).

Os critérios de definição de tais temas são: a sua articulação com o contexto, a sua possibilidade problematizadora e ter intenção ético-política. O porquê de se encontrar os temas geradores é organizar o conteúdo programático totalmente articulado à realidade dos sujeitos com o mundo e entre si, posto que “o tema gerador só pode ser compreendido nas relações homem-mundo” (FREIRE, 2015, p. 136). Além disso, a finalidade dos temas geradores e conteúdos programáticos é de nutrir as aspirações utópicas de transformação social dos sujeitos, pois, “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2015, p. 120).

Candau (2012), ao discorrer sobre a importância da educação popular para a educação intercultural crítica, se refere de forma exequível ao processo de construção de temas



geradores. Considera que a principal contribuição da educação popular na perspectiva intercultural crítica é “a de afirmar a intrínseca articulação entre processos educativos e os contextos socioculturais em que estes se situam, colocando assim, os *universos culturais* dos atores implicados no centro das ações pedagógicas” (CANDAUI, 2012, p. 124, grifos nossos). O que possibilita estarem os conteúdos programáticos articulados à realidade social, a qual é inegavelmente intercultural, por ser dotada de relações entre diferenciadas culturas. Para a autora, cabe refletir sobre que perspectiva de interculturalidade será utilizada pelo educador. Assim, esta pesquisa preza por uma interculturalidade crítica, que não essencializa culturas e percebe os conflitos como possibilidade de avanço à humanidade.

No decorrer das práticas educativas, a escolha dos temas e/ou palavras geradores se deu a partir de estratégias diversas: de apontamentos do PPP da escola; das falas das professoras da escola, suas perspectivas e inquietações, por meio de entrevistas e diálogos informais; e por fim, também contamos com os registros e sistematização da observação realizada dentro e fora da sala de aula no cotidiano escolar. Entretanto, a maior ênfase foi dada aos diálogos travados na sala de aula entre os atores da turma.

A partir das falas das crianças foi possível identificar pontos que possibilitassem a relação entre conhecimentos que ainda não possuíam e os conhecimentos que já possuíam, bem como as falas que expressavam o pensamento sobre suas próprias realidades, sobre as relações de seres humanos no mundo.

Os estudos de Corsaro (2011) e Kramer e Santos (2011) enfatizam a necessidade de respeitar a condição da criança por entender que pesquisas desta natureza pressupõem um olhar sensível e cuidados éticos. Dessa forma, ao compreender a criança como sujeito social, são considerados “[...] os modos de agir, de responder, de se relacionar com os outros, de lidar com o espaço e com objetos do cotidiano são apreendidos, transmitidos, inculcados por palavras ditas e não ditas” (KRAMER; SANTOS, 2011, p. 06).

#### **4.2 Tema gerador sexualidade: como surgiu? Como foi organizado?**

Os temas emergentes das falas das crianças foram: 1) drogas; 2) educação ambiental; 3) Amazônia Paraense; e 4) Diferença. Em relação a esta temática emergiram duas importantes questões: étnico-racial e sexualidade.

O tema sexualidade foi organizado por meio de dois eixos temáticos: a) conceitos em educação sexual, em que foram trabalhadas como palavras-chave: educação sexual, corporeidade e relacionamentos; b) concepções dos próprios sujeitos sobre a temática, sendo suas palavras-chave: amor e gênero.

#### 4.2.1 Conceitos de Educação Sexual

Para tal debate foi abordada a educação sexual e seus desdobramentos, considerando que a educação sexual é vista como *tabu* nas escolas e nas famílias, principalmente quando se direciona a crianças, pois paira uma percepção de que crianças são seres angelicais e assexuados, contrariando o que vários autores amplamente utilizados na Pedagogia. Ao analisarem o desenvolvimento da criança, já apontaram que esse desenvolvimento possui relação estreita com o prazer. Como afirma Meira (2002), a sexualidade já se manifesta no ser humano desde antes do seu nascimento.

Esse tabu referente à sexualidade na infância está presente na fala de Dulcinea, professora do primeiro ano (RELATÓRIO 21, 2016): “não trabalho questões da sexualidade com eles em função do meu universo, da minha faixa etária”. Falas desse tipo surgem devido a uma compreensão restrita da sexualidade, compreendendo-a somente em uma perspectiva biológica, corpórea e/ou erótica. Entretanto, a sexualidade abrange muitas outras áreas da vida humana.

Sexualidade é o processo evolutivo que dura toda a vida, pelo qual nascemos e nos reproduzimos e está intimamente associado ao desenvolvimento biológico, psicológico e social, contribuindo para a formação da personalidade e da realização pessoas (EISENSTEIN, 2013, p. 62).

Assim, nesta pesquisa compreende-se a sexualidade como uma dimensão humana muito além do aspecto físico e biológico, pois toda relação envolve sexualidade. E a observação participante nas turmas mostrou a dificuldade que algumas crianças possuem em se relacionar, se expressar, falar de si e ouvir o outro de forma empática, o que tem um encadeamento com a sexualidade.

A sexualidade, enquanto possibilidade e caminho de alongamento de nós mesmos, de produção de vida e de existência, de gozo e de boniteza, exige de nós esta volta crítico-amorosa, essa busca de saber de nosso corpo. Não podemos estar sendo, autenticamente no mundo e com o mundo se nos fechamos medrosos e hipócritas aos mistérios de nosso corpo ou se os tratamos, aos mistérios, cínica e irresponsavelmente (FREIRE apud RIBEIRO, 1993, p.12).

Já Belloni (2009) enfatiza que a valorização da criança, enquanto grupo social, é ambígua, inédita e polêmica ao mesmo tempo, pois, embora as crianças passem a ser consideradas cidadãs de direitos, presentemente ainda são silenciadas, tidas como incapazes de pensar por si mesmas, de expressarem seus desejos, vontades e anseios. Sendo assim, cabe aos adultos decidirem pelas crianças. Os resultados desta pesquisa nos apontam que as crianças são capazes de intervir, decidir e ter opiniões significativas que muitas vezes refletem o contexto social em que vivem. Dessa forma, a dialogia, a reflexão crítica da realidade são instrumentos capazes de assegurar a voz e a vez das crianças nas discussões que se apresentam como complexas no contexto social.

Entretanto, vale ressaltar que as crianças em diversas situações do cotidiano são protegidas de sua própria subjetividade, por serem consideradas “imaturas”. Até que cheguem à fase adulta, portanto, evita-se falar sobre determinadas questões, inclusive pronunciar as palavras, mantendo-as sob a ilusão da inexistência da sexualidade na infância e, principalmente, tratando como patologias qualquer manifestação que evidencie inadequação entre as identidades de gênero e sexualidade tidas como legítimas e que as induzem a concepções equivocada, mas que podem ser problematizadas e reconstruídas por meio de práticas pedagógicas críticas. Por isso, aponta-se a importância em se tratar a educação sexual desde a infância, pois esta fase é base das relações interpessoais e interculturais, sendo assim, uma “porta” facilitadora para relações de respeito.

#### 4.2.2 Concepções dos sujeitos sobre amor e gênero

A temática sexualidade emergiu nas próprias falas das crianças, que já possuíam construções lógicas a respeito do tema, principalmente sobre gênero e sobre amor. Porém, a falta de educação sexual dessas crianças as fez construir concepções de forma equivocada que precisaram ser problematizadas.

A concepção de **amor** das crianças foi problematizada, pois para elas só é possível amar, se relacionar e gostar de alguém se estiverem a namorar esse alguém. Observou-se que não havia por parte das crianças a compreensão de que amar é uma ação entre pessoas, que pode ser um amor de amizade, não só de namoro. E essa compreensão de amor foi expressa pelo Tadeu quando em um conflito que ocorreu em sala de aula, na turma do segundo ano, a professora interveio dizendo que eles deveriam se respeitar, por serem colegas de turma.

A professora perguntou ao Tadeu: “Por que você está agindo assim com o colega? Ele não é seu amigo? Você não gosta dele?!”. E o aluno Tadeu respondeu: “Eu não gosto dele, não. Não sou gay” (RELATÓRIO 7, 2016, p. 15). Diante dessa conversa, percebe-se que as percepções equivocadas sobre amor afetam a convivência da turma, tanto entre alunos do mesmo sexo quanto entre alunos do sexo oposto e com qualquer pessoa com quem se relacionem. As crianças acreditam que não há relação se não for uma relação amorosa de namoro, percepção esta influenciada pela mídia.

Compreende-se que abordar questões sobre a sexualidade, sobre o amor, pode contribuir para o desenvolvimento de relações afetivas consigo mesmo, pois a sexualidade é o que constitui o sujeito e suas formas de agir, pensar e se posicionar.

A sexualidade própria de cada pessoa, a meiguice, carinhos, carências, os afetos, impulsos sexuais, socialização, agressividade, a forma cortês ou grosseira de se comunicar com os outros, a colocação da voz através do seu timbre, tonalidade e velocidade, o nível de simpatia ou antipatia, a maneira de se vestir e se produzir, o grau de inibição [...], a beleza física e a disposição anatômica do corpo, etc. caracterizam o que chamamos de sexualidade (MEIRA, 2002, p. 13).

Dessa forma, verificou-se a importância de se discutir nas turmas pesquisadas sobre relacionamentos afetivos entre as pessoas, sobre amar homens e mulheres; sobre a diferença entre amar e namorar; e sobre o fato de a criança não namorar, principalmente com pessoas mais velhas.

Outra concepção que as crianças possuem e que foi problematizada pelos educadores refere-se ao **gênero**. As crianças só conseguiam compreender feminino e masculino construindo hierarquias, sempre considerando um superior e o outro inferior, não os compreendendo como sujeitos, ambos dotados de direitos. Por isso, considerou-se que:

[...] qualquer intervenção educativa que vise o combate às estereotipias de gênero, ou outras, deve promover junto das pessoas envolvidas, sobretudo, o

desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade, acentuando que os modos de ser, de pensar e de agir femininos e masculinos não são de modo nenhum **hierarquizáveis** (VIEIRA, 2013, p. 81, grifo nosso).

Nas falas, principalmente dos meninos, ao se relacionar com uma menina só existe a opção de amá-la e namorá-la ou de odiá-la. O amor sempre associado ao namorar. Assim, as crianças defendiam a seguinte tese: se não há namoro, não há amor, se não há amor, a única opção é haver ódio. Não há equilíbrio harmonioso necessário à convivência. A fala do aluno Valter é expressiva sobre a relação amor e ódio, quando lança a pergunta à turma: “Quem gosta de menina?” Ele mesmo responde: “Eu tenho é ódio de menina” (RELATÓRIO 7, 2016, p. 15).

Essas inquietações que os meninos apresentam são características de sua faixa etária, pois nesta fase os meninos se isolam entre si, e as meninas fazem o mesmo. O que nos chama atenção está no fato de os meninos não conseguirem respeitar as meninas. Eles as classificam como fracas e oportunistas, pois afirmam que elas possuem vantagem por causa da Lei Maria da Penha, a qual causa muita inquietação nos meninos, conforme conversa entre as crianças, transcrita a seguir:

- *A Helen colocou o pé para o JE cair, por isso ele está sangrando. (Fernando)*
  - *A gente não pode bater em mulher aí elas batem na gente. (Valter)*
  - *Ela bateu nele, mas vai ele bater nela para ti ver... (Kleber)*
  - *Tudo culpa dessa Maria da Penha, que só ajuda as mulheres a bater nos homens. (Tadeu)*
  - *Só por isso que ele não bateu nela de volta. (Celso)*
- (RELATÓRIO 6, 2016, p.14).

Percebeu-se que os meninos possuem aversão à Lei Maria da Penha. Eles a obedecem, mas contra a sua vontade, por não a compreenderem, veem a lei como uma medida punitiva por si só e que desfavorece os homens, não conhecendo seus aspectos históricos e culturais. Por isso, a importância de a presente pesquisa abordar, por meio da educação popular e da interculturalidade, o respeito ao outro, a importância de aprender e ensinar o outro, sempre buscando conscientização sobre o contexto social, sobre os preconceitos e as discriminações como construções históricas que devem ser problematizadas e desconstruídas.

Destaca-se que as crianças, ao longo do seu desenvolvimento, vivenciam um sistema de valores que são construídos historicamente no contexto social em que estão inseridos. Entretanto, vale ressaltar que esses sujeitos não estão de forma passiva nesse processo, pois

“[...] contribuem ativamente para a preservação (ou reprodução) e para a mudança social” (CORSARO, 2011, p. 16). Dessa forma, são ativas e criadoras, capazes de comunicar e argumentar.

### 4.3 As práticas educacionais do tema gerador sexualidade: formação crítica

O problema desta etapa da pesquisa-ação foi: a temática sexualidade pode contribuir para o desenvolvimento de relações interpessoais e intrapessoais? O objetivo geral consistia em discutir sobre a sexualidade em suas dimensões pessoais e interpessoais.

#### 4.3.1 Roda de Sentimentos

O primeiro momento foi a roda dos sentimentos<sup>1</sup>. Com os educandos dispostos em círculo, cada educando recebeu uma vareta de sentimento (Figuras 1 e 2).



**Figura 1:** fotografia das varetas na roda dos sentimentos  
Fonte: Registros próprios



**Figura 2:** varetas com emotions  
Fonte: Registros próprios

A vareta era constituída de dois lados, tendo cada um deles um *emotion*, um com uma expressão triste e outro feliz. Ao receber a vareta, o educando põe em evidência um dos dois lados, ou seja, como se sente no dia e diz o porquê. Após todas as crianças terem se expressado houve uma discussão sobre a importância de ouvir e de falar com o outro, já adentrando na temática amizade e amor.

Nesse momento, observou-se que a maioria das crianças, ao falarem de si, afirmaram estarem felizes por estarem na escola, por poderem aprender a ler, por causa da professora, bem como por terem ganho algum brinquedo e por estar próximo à páscoa, período em que ganhariam chocolate e viajariam. Porém, algumas crianças usaram o *emotion* triste, uma menina falou que não estava bem, mas preferia conversar no final da aula e o menino

Bernardo afirmou: “Porque os colegas riam dele, às vezes”. As crianças e a professora, então, estabeleceram o seguinte diálogo:

- *Os colegas riem de mim.* (Bernardo)
  - *Por que os colegas riem de você?* (P. Eneida)
  - *Ah! A gente não ri de ti não.* (Geisa)
  - *Riem sim.* (Bernardo)
  - *A gente ri porque a gente é colega, não sabia que tu ficava triste.* (Cecília)
  - *Desculpa a gente tá?* (Jean).
- (RELATÓRIO 21, 2017, p. 43)

Esse momento foi importante para dialogar na turma sobre o fato de todos terem sentimentos e precisarem falar sobre eles, de serem respeitados, ouvidos e ajudados por meio do diálogo, considerando que:

[...] ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens [e mulheres] o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 2015, p. 113).

Algumas crianças afirmaram nunca terem feito isso: somente falar e ouvir sobre como as pessoas se sentem, principalmente na escola. A partir dessas falas das crianças foi debatida a importância da amizade, pois eles convivem todos os dias. E como o esperado pelas educadoras, Rodrigo logo frisou: “Eu quero ser amigo de menina” (RELATÓRIO 21, 2017, p. 43).

A incompreensão dos sentimentos é que gera reações de ódio. Nas turmas pesquisadas o ódio estava direcionado às meninas. Se não forem problematizadas e discutidas, no futuro, provavelmente se transformarão em ações de ódio e intolerância não só às mulheres, mas também, a gays, pobres, negros etc. Essa visão que discrimina o outro somente por seu sexo, não dando espaço ao diálogo deve ser desconstruída, pois é por meio do diálogo que podemos conhecer de fato o outro. O que está em consonância com outro pressuposto de aproximação entre Freire e a interculturalidade, elencado por Oliveira (2015a, p. 99): “o uso do diálogo como estratégia pedagógica [...] O diálogo em Freire se apresenta como caminho metodológico para promover o encontro entre as diferenças e as relações interculturais”.

Os resultados desse primeiro momento perpassam a importância de considerar as crianças como sujeitos que possuem saberes, percepções e sentimentos a respeito de tudo e devem ser ouvidos, a importância de viabilizar à criança expressar sua voz no processo

educativo. Por meio desse momento de reflexão sobre a educação sexual foi possível aos educandos se expressarem, revelarem problemas e pedirem ajuda.

#### 4.3.2 Leitura de livro dialogada

O segundo momento foi a leitura do livro “Smilinguidos: o que é o amor” (D’HAESE; GRZYBOWSKI, 2012), história na qual o personagem principal é uma formiga criança que, entretanto, acredita estar apaixonada. O professor nesta história discute sobre a diferença entre amar e namorar, afirmando que pode haver amor entre as pessoas, seja homem e mulher, homem e homem, mulher e mulher, sem que haja um namoro. Destaca que as crianças não namoram e pode existir amor de amizade entre elas.

Ao término da leitura sobre a diferença entre amar e namorar, e sobre o fato de crianças não namorarem, já no segundo momento, Ramon concluiu que pode gostar de alguém sem namorar, outra criança concluiu que pode amar muita gente e outras concluíram que podem amar homens e mulheres sem se envergonhar ou namorar.

Os resultados do segundo momento versam por ajudar as crianças a aceitarem a si como sujeitos sexuais, que gostam de pessoas, e que esses sentimentos podem existir; visto que durante a observação as crianças usavam extremos nas relações interpessoais, ou odiavam a pessoa a ponto de não aceitar estar próximo ou já pediam em namoro. Uma criança de 6 anos que estava sofrendo e preocupado por gostar de uma colega, mas a colega não queria namorá-lo, percebeu que não deveria sofrer por isso, mas deveria aproveitar sua infância aceitando a colega de sala como amiga. Outra afirmou que ficava triste com comentários feitos pelas crianças em sala e os colegas afirmaram que não haviam percebido tal reação e mudaram suas brincadeiras, como as professoras puderam observar nos outros dias da pesquisa.

#### 4.3.3 Uso do fantoche

O terceiro momento foi a reflexão sobre a questão: quem ama machuca? Discussão sobre a Lei Maria da Penha utilizando fantoche. A problematização foi feita em torno de se



poder ou não machucar alguém por amor; explanação sobre a história da Maria da Penha e a importância e aplicabilidade da lei.

Na discussão sobre a Maria da Penha utilizando fantoche como recurso pedagógico foi observado que mesmo as crianças que não se pronunciavam com palavras, falavam por meio de suas expressões faciais de repúdio em algumas situações e de alívio em outras. E um grupo de crianças interagiram a todo o momento, como no diálogo a seguir:

- *Como que soltaram esse marido da Maria da Penha, não sabiam que ele ia bater nela de novo?* (Helder).
  - *Nossa, tia, foi preciso acontecer tudo isso pra criarem essa lei?* (Ingid)
  - *Essa história é triste, mas é feliz, depois disso as mulheres são mais protegidas.* (Kaio)
  - *Eu tenho uma vizinha que deve não conhecer essa lei.* (Eduarda)
  - *A mulher é mais frágil que o homem, mas não se deve bater em ninguém, nem em homem, nem em mulher.* (Taís)
- (RELATÓRIO 25, 2017, p. 47)

As crianças, em sua grande maioria, já conheciam essa lei, entretanto, não a compreendiam situada na história e no contexto social, era vista pelas crianças como desculpa para as meninas colocarem o pé para os meninos caírem e eles ficarem impossibilitados de reagir. Essa compreensão errônea a respeito da lei é um exemplo de que: “quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolvida em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformador dele. Como sujeito” (FREIRE, 2015, p. 83).

É nesse aspecto que a educação popular de Paulo Freire vem criticando o simples depositar de conhecimento no educando, a educação narrada, alienada e alienante (FREIRE, 2015), buscando construir conhecimento com o educando, a partir da pergunta e da contextualização histórica e sociocultural, bem como, proporcionando ao educando “a superação do conhecimento do nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 2015, p. 71). A partir desse diálogo adequado as suas faixas etárias as crianças puderam compreender e conhecer a história e a ferramenta da Lei Maria da Penha como conquista de proteção à mulher.

Os resultados do terceiro momento apontam que as crianças que criticavam a Lei Maria da Penha reconheceram sua importância e afirmaram que não gostavam da lei porque não a conheciam de verdade, conheciam somente o que os seus pais e vizinhos falavam sobre

ela. Por isso, a importância de qualquer conhecimento que for contruído ser contextualizado, e não simplesmente dogmatizado e estereotipado para a criança.

#### 4.3.4 Construção de livro sobre o amor

O quarto momento foi a elaboração do Livro “Amar é: Reflexões sobre o amor por crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental”. Nesta atividade foi solicitado que as crianças dessem suas definições e conceituações sobre o amor, visto que ainda que fossem crianças são pessoas que amam e são amadas pela família, pais e amigos. O livro contém 13 concepções de amor para as crianças, algumas explicitadas a seguir.

- a) Amar é ajudar quando cair (Figura 3)



**Figura 3:** Ajuda como amor

Fonte: registro próprio

Ao ouvir essa frase as educadoras logo tiveram a percepção de que a criança era cristã, e estava fazendo menção a uma passagem da bíblia sobre amor, pois conforme o livro de Eclesiastes (4: 9-10, 2009) “melhor é serem dois do que um, porque se um cair, o outro levanta o seu companheiro; mas ai do que estiver só; pois, caindo, não haverá outro que o levante”. Entretanto, quando a criança desenhou percebeu-se que não estava somente reproduzindo algo que ouviu, mas de fato acreditava na aplicação disso, e exemplificou com a sua realidade, pois explicou o desenho da seguinte maneira:

Estou aprendendo a andar de bicicleta, e é bem difícil, mas o meu irmão e o meu pai estão me ajudando, sempre quando eu caio, eles me ajudam a levantar para eu continuar tentando, eu acho que isso é amor (Jean).  
(RELATÓRIO 25, 2017, p. 47)

b) Amor no brincar é emprestar o brinquedo

O brincar está sempre presente nas falas das crianças. Nesta pesquisa todas as vezes que foi solicitado que elas falassem sobre si o tema “brincar” foi certo. Neste momento foi dado destaque à Figura 4, a seguir.



**Figura 4:** Emprestar como ato de amor  
Fonte: Registro próprio

Ao observar os detalhes desse desenho, é notório que as meninas representadas são idênticas, e que a menina que está dando o brinquedo não está com uma expressão facial de contentamento, mas aparenta estar desconfiada. As meninas representadas no desenho são as gêmeas que participaram da pesquisa, e o desenho foi elaborado por uma delas. Dessa forma, foi intencional desenhar a menina com a expressão de descontentamento, conforme expressa Carla, autora do desenho:

Emprestar brinquedo é amar, porque tudo que a gente tem a gente tem que dividir, mas às vezes a gente não quer dividir. Mas porque a gente ama a pessoa a gente empresta, amar às vezes é difícil. (Carla) (RELATÓRIO 25, 2017, p. 47).

c) Amar é dar presente, água e comida

Na sociedade atual, o consumo parece ter um espaço muito grande nas relações sociais, entretanto, para algumas crianças o que importa não é o que será o presente, mas somente o fato de dar um presente já é uma demonstração de amor. “Dar água e comida” foi uma concepção de amor que surpreendeu as professoras, pois ainda sendo crianças elas estão gratas aos seus responsáveis por suprirem as suas necessidades, considerando um ato de amor. Porém, essas foram as únicas demonstrações materiais de amor elencadas pelas turmas, todas as outras formas de amor são representadas por atitudes, não por coisas.

d) Amar é fazer carinho, pedir desculpas, cuidar do irmão e obedecer

Percebe-se que as concepções de demonstração de amor para as crianças estão para além do consumo, mas se referem a atitudes de afetos e respeito. Quanto aos resultados do quarto momento aponta-se o empoderamento das crianças quanto à percepção de que eles têm o que dizer, têm conhecimentos e saberes que são relevantes, a ponto de escreverem um livro. Geralmente, nas pesquisas sempre fala-se sobre as crianças, mas nesse momento foi permitido pelas educadoras que elas mesmas falassem sobre si e sobre suas reflexões acerca do amor.

#### 4.3.5 Uso de vídeo e bonecos de papel

O quinto momento continuou o debate do amar ser diferente do namorar. Mas o foco foi para a prevenção de abuso sexual. A discussão girou em torno da afirmativa: “Criança não namora e não pode ser tocada em suas partes íntimas”. Para compreensão do que são partes íntimas utilizou-se um vídeo do livro *Pipo e Fifi: Prevenção de violência sexual na infância*, das autoras Caroline Arcari e Isabela Santos, e bonecos de papel, para que as crianças identificassem o que seriam partes íntimas. Os educandos desenharam também uma pessoa de confiança, para quem contariam se um dia fossem tocados em suas partes íntimas.

As educadoras, inicialmente, discorreram sobre as partes do corpo humano e apresentaram o vídeo do *Pipo e Fifi*. As crianças, após assistirem ao vídeo, interagiram com ele e aprenderam o “toque do sim” gestos de carinho, afeto e ajuda; e o “toque do não”, toques à força, sem a permissão da criança, carinhos em segredo e tocar nas partes íntimas. Em seguida, foram dados bonecos de papel (Figura 5) com roupas coladas que poderiam ser tiradas para que as crianças circulassem nos bonecos o que consideravam partes íntimas.



**Figura 5:** Bonecos da Educação Sexual  
Fonte: Registro próprio

Esses bonecos foram desenhados pelas educadoras pela dificuldade em encontrar bonecos que pudessem ser usados de acordo com a faixa etária das crianças. Neste momento as meninas ficaram muito cuidadosas, protegendo suas bonecas para não deixar que ninguém as visse sem roupa, e os meninos ficaram rindo, mas também cuidadosos, escondendo seus bonecos. Algumas crianças circularam pescoço, pés, barriga e orelha como partes íntimas, o que foi acatado pelas educadoras. Em seguida, as crianças desenharam uma pessoa de confiança a quem relatariam caso vivenciassem o “toque do não”. Todas as crianças desenharam algum familiar, principalmente a mãe, algumas poucas crianças desenharam os pais e somente um desenhou o avô. O que alerta para a necessidade de haver formação e informação aos familiares sobre educação de prevenção ao abuso sexual.

As educadoras também informaram para as crianças que todos podem denunciar qualquer tipo de abuso por meio do “Disque 100”. Por fim, os resultados se referem ao autocuidado, o cuidado em proteger seus bonecos de papel; a importância de ter uma pessoa de confiança com quem contar.

Tal atividade nos revela que existem preocupações e receios entre as crianças em lidarem com determinados tipos de assuntos, como a sexualidade, que ainda se constitui em tabu cultural no cotidiano social, mas que surge no espaço escolar e familiar presentemente.

Assim, a sexualidade é uma temática que emergiu na pesquisa sobre cotidiano e interculturalidade na escola pesquisada, no momento em que as crianças foram instigadas a falar sobre inquietações referentes ao cotidiano social, cuja compreensão de amor e gênero se apresentaram nas falas de forma equivocada – o que levou as educadoras a interferir desenvolvendo ações pedagógicas de esclarecimento sobre educação sexual e de prevenção à violência sexual por meio de uma educação dialógica, conscientizadora, solidária e humanista.

Dessa forma, problematizar as questões relacionadas à sexualidade na escola pode contribuir para o estabelecimento de práticas sociais mais igualitárias e solidárias. Segundo Louro (2014), o silêncio acerca das questões de sexualidade e gênero na escola não significa o seu apagamento, muito menos o apagamento das desigualdades dentro ou fora dela, significando muito mais a permanência destas na realidade social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão investigada: “Como o diálogo entre a educação popular de Paulo Freire e a educação intercultural crítica contribui para práticas educacionais sobre sexualidade?” indica que a educação freireana apresenta-se, além de humanista, como intercultural crítica, sendo necessária para debater temas culturais presentes na escola, entre os quais a sexualidade.

Na pesquisa-ação realizada em uma escola pública de Belém, o tema gerador emergente (sexualidade) foi trabalhado em torno de questões que as crianças expressaram de forma equivocada e que provocava atitudes de desrespeito e de ódio, principalmente entre meninos e meninas. Por meio do diálogo e com estratégias metodológicas diferenciadas, adequadas à faixa etária das crianças, debateu-se o assunto, esclarecendo-se a importância de se compreender a sexualidade como uma dimensão humana e de considerar as crianças como sujeitos pensantes e produtores de conhecimento. Assim, foi discutido sobre afeto, relações pessoais e de gênero, visando à educação sexual e à preservação de violências, levando as crianças a refletirem sobre as relações interpessoais na escola e no meio social, bem como sobre novas formas de viver, de ser relacionar, de transformar a realidade e de construir conhecimentos.

A metodologia dos temas geradores de Paulo Freire foi o ponto de partida para detectar as situações-problema sobre o tema sexualidade e o diálogo para fomentar o diálogo, a conscientização, o esclarecimento e a reflexão sobre o vivido no cotidiano social.

A educação de Paulo Freire foi a base teórico-metodológica da pesquisa em prática de educação no âmbito da escola e evidenciou ser necessária para superar a visão ingênua e equivocada de mundo, favorecedora de práticas preconceituosas, para uma visão mais esclarecedora e crítica, que viabilize ações solidárias e de superação de preconceitos por questões sexuais ou de gênero, religiosas, étnicas e de classe social, etc.

Dessa forma, constata-se a necessidade do estabelecimento de práticas sociais igualitárias que devem ser, portanto, vinculadas à educação na perspectiva de fomentar o diálogo no espaço escolar entre professores e crianças, visando superar discursos e práticas que, por intermédio das práticas pedagógicas, contribuam para as desigualdades e diversidades sociais.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CANDAU, Vera M. **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera M.; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo**: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis –RJ: Vozes, 2008.

CANDAU et al. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2ª edição. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

D'HAESE, Márcia; GRZYBOWSKI, Carlos T. **Smilinguidos**: o que é o amor. São Paulo: Luz e Vida, 2012.

EISENSTEIN, Evelyn. Desenvolvimento da sexualidade da geração digital. *Adolesc. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 10, s **Adolescência & Saúde** upl, p. 61-71, abril, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In. RIBEIRO, M. **Educação Sexual**: Novas Ideias, Novas Conquistas. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1993.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. Criando Métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa participante**. 7e. São Paulo: Brasiliense, 1988.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa nas Ciências Sociais: considerações metodológicas. **Caderno CEDES**, N.12. São Paulo: Cortez; CEDES, 1987.

JARA, Oscar. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In. GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos (Orgs). **Educação Popular**: utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. João Ferreira de Almeida. 4 ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

KRAMER, Sonia, SANTOS, Tânia. Contribuições de Lev Vigotski para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde; TEIXEIRA, Elizabeth (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo – SP: EPU, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n. 2, p.101-131, jul./dez., 1995.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MEIRA, Luís. **Sexos: aquilo que os pais não falaram para os filhos**. 89e. João Pessoa: Autor Associado, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação**. Petrópolis –RJ: Vozes, 2016.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire: gênese da Interculturalidade no Brasil**. Curitiba: Vozes, 2015a.

\_\_\_\_\_. Diretrizes metodológicas freireanas e a educação jurídica popular. In: Revista InSURgência. Ano 1. V.1. N.1. Jan./Jun. 2015b.

\_\_\_\_\_. (Org). **Formação Pedagógica de Educadores Populares: fundamentos teórico-metodológicos freireanos**. Belém: UEPA/CCSE/NEP, 2011

PASSOS, Luiz A. Tema gerador. In. STRECK, Danilo. (et al) (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2017.

RELATÓRIO Nº 25. **Pesquisa Prática de Educação Popular**. Belém, 2017

\_\_\_\_\_. Nº 21. **Pesquisa Prática de Educação Popular**. Belém, 2017

\_\_\_\_\_. Nº 21. **Pesquisa Prática de Educação Popular**. Belém, 2016

\_\_\_\_\_. Nº 07. **Pesquisa Prática de Educação Popular**. Belém, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14e. São Paulo: Cortez, 2005.



VIEIRA, Cristina. Crescer sem discriminações. Perscrutando e combatendo estereótipos de gênero nas práticas familiares e escolares. In. RABELO, Amanda *et all.* **Formação Docente em gênero e sexualidade**: entre teorias, políticas e práticas. Petrópolis: FAPERJ, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

## Notas

1. Atividade adaptada de proposta criada e realizada pela educadora popular e psicóloga Priscila Costa Soares, no Espaço Acolher, compartilhada em reunião geral do Núcleo de Pesquisa, no ano de 2015.